ORGANIZACJA I UDZIELANIE POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ UCZNIOM ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

W SYSTEMIE EDUKACJI POLSKIEJ I BRYTYJSKIEJ

Barbara Adamiak
Jolanta Boryszewska
Natalia Malenko

impuls

Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specyfi cznymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej i brytyjskiej

Barbara Adamiak
Jolanta Boryszewska
Natalia Malenko

impuls

Kraków 2018

Spis treści

Wstęp

CZĘŚĆ 1 ORGANIZACJA I UDZIELANIE POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ UCZNIOM ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SYSTEMIE EDUKACJI POLSKIEJ

Wprowadzenie

Rozdział 1
Rok 2003 – to już historia…

Rozdział 2
Rok 2010 – wprowadzenie radykalnych zmian w systemie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

2.1. Cel i organizacja badań

2.2. Zakres udzielania pomocy psychologiczno--pedagogicznej w badanych szkołach

2.3. Najczęściej identyfikowane trudności w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wstępna ocena stosowanych rozwiązań

2.4. Podsumowanie

Rozdział 3
Rok 2013 – nowa koncepcja czy nieuzasadniona rezygnacja z wcześniej wprowadzonych zmian?

Rozdział 4
Projekt i realizacja badań – kolejna analiza zmian w

obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej (ocena praktyków)

4.1. Cel badań

4.2. Organizacja badań

4.3. Charakterystyka grupy badanej

4.4. Prezentacja wyników badań

4.4.1. Dokumenty opracowywane w ramach przygotowania do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

4.4.2. Obszary związane z opracowywaniem dokumentacji, sprawiające nauczycielom najwięcej trudności

4.4.3. Trudności doświadczane przez nauczycieli w procesie planowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

4.4.4. Metody wykorzystywane w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi

4.4.5. Częstotliwość prowadzenia ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

4.4.6. Sposoby prowadzenia ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

4.5. Podsumowanie i wnioski

CZĘŚĆ 2 ORGANIZACJA I UDZIELANIE POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ UCZNIOM ZE SPECYFICZNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SYSTEMIE EDUKACJI BRYTYJSKIEJ (NA PRZYKŁADZIE ANGLII I WALII)

Rozdział 1
Ramy organizacyjne systemu świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku od 6 do 13 lat w Anglii

1.1. Instytucje odpowiedzialne za świadczenie pomocy

1.2. Ramy prawne

1.3. Kilka słów o systemie szkolnictwa

1.4. Definicja specjalnych potrzeb edukacyjnych

1.5. Cele pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od 2014 roku

1.6. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna krok po kroku

1.7. Dysleksja w Anglii

1.8. Krytyka

1.9. Podsumowanie

Rozdział 2
Organizacja pomocy uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w Walii w latach 2009–2012

Wprowadzenie

2.1. Krótki opis systemu edukacyjnego poddawanego analizie

2.2. Specjalne potrzeby edukacyjne

2.3. Procedury zakwalifikowania się ucznia do pomocy dodatkowej

2.4. Nakładające się zaburzenia

2.5. Interwencja

2.6. Źródła finansowania systemu pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

2.7. Szkolenie personelu w zakresie dysleksji

2.8. Decyzyjność w sprawie udzielania dodatkowej pomocy

2.9. Zaangażowanie rodziców/opiekunów prawnych

2.10. Opinia ucznia

2.11. Dane statystyczne

2.11.1. Etap pierwszy badań

2.11.2. Etap drugi badań

2.12. Definicje dysleksji

2.13. Kluczowe role oraz odpowiedzialność za wspieranie dyslektyków
2.13.1. Zarządzanie wsparciem dla dyslektyków
2.13.2. Nauczyciele specjaliści
2.13.3. Nauczyciele specjaliści w szkole średniej
2.13.4. Nauczyciele specjaliści w centrach specjalnych potrzeb edukacyjnych (SEN)
2.13.5. Psychologowie edukacyjni (Educational Psychologists – EP)
2.14. Personel szkolny – dyrektor szkoły
2.14.1. Koordynatorzy do specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCo)
2.14.2. Nauczyciel klasowy (nauczania początkowego)
2.14.3. Asystenci nauczyciela (TAs)/Asystenci do wspierania nauczania (LSAs)
2.15. Rozpoznawanie specyficznych trudności oraz testowanie uczniów
2.16. Pozaszkolne ośrodki dla uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi (Pupil Referral Units – PRUs)
2.17. Identyfikacja trudności
2.17.1. Proces ewaluacyjny/ocena ucznia
2.18. Komisja moderująca (Moderation Panel)
2.19. Kryteria wejściowe i wyjściowe, jakie ma spełniać uczeń do zakwalifikowania się na dodatkowe wsparcie i po jego zakończeniu
2.20. Język oceny ucznia
2.21. Interwencja – szkoła podstawowa
2.21.1. Programy interwencyjne dla szkoły podstawowej
2.21.2. Interwencja – szkoły średnie

2.21.3. Programy interwencyjne dla szkół średnich
2.22. Centra specjalistyczne
2.22.1. Poziom szkoły średniej
2.23. Ośrodki pozaszkolne dla uczniów (Pupil Referral Units – PRUs)
2.24. Okresy przejściowe od edukacji przedszkolnej do edukacji na poziomie szkoły podstawowej
2.24.1. Od szkoły podstawowej do średniej
2.24.2. Od szkoły średniej do dalszych etapów edukacyjnych (Further Education – FE)
2.25. Kryteria kwalifikujące do wejścia do ośrodka pozaszkolnego oraz jego opuszczenia (In and Out of Pupil Referral Units – PRUs)
2.26. Angielski jako język dodatkowy (English as an Additional Language – EAL)
2.27. Wymagania egzaminacyjne
2.28. Współpraca/komunikacja pomiędzy służbami
2.29. Trudności w zakresie mowy, języka i komunikacji
2.30. Zaangażowanie rodziców
2.31. Wymiana wiedzy i doświadczenia
2.31.1. Dostępność szkoleń dla rodziców
2.31.2. Wpływ rodziców
2.32. Opinia ucznia
2.33. Nakładające się zaburzenia
2.33.1. Rozwojowe Zaburzenie Koordynacji (Developmental Coordination Disorder – DCD)
2.33.2. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD)
2.33.3. Spektrum Autystyczne – SA (Autistic Spectrum Disorder – ASD)
2.33.4. Zaburzenia mowy i komunikacji

2.33.5. Dyskalkulia (dyscalculia)
2.34. Szkolenia dla nauczycieli
2.34.1. Sytuacja bieżąca
2.34.2. Dostępność szkoleń
2.34.3. Szkolenia dotyczące nauczania czytania i pisania
2.34.4. Szkolenia dla pozaszkolnych ośrodków wspierania uczniów z trudnościami edukacyjnymi (Pupil Referral Units – PRUs)
2.34.5. Szkolenia w języku walijskim
2.34.6. Zasoby/materiały szkoleniowe
2.35. Gromadzenie informacji
2.36. Finansowanie
2.36.1. Finansowanie szkół podstawowych i średnich
2.37. Podsumowanie
Bibliografia
Aneks
Strona redakcyjna

Wstęp

Ilekroć zdarza się nam rozmawiać z nauczycielami, którzy pracują z uczniami z różnego rodzaju dysfunkcjami, zawsze zastanawiamy się nad filozofią podejścia do takich osób, nad naszym do nich stosunkiem, nad sposobem ich traktowania. Na ile określenie **rewalidacja** oddaje sens naszych relacji? Czy dosłowne tłumaczenie tego słowa (franc. *revalidation* z łac. *re-* = znów, + *validus* = mocny) odzwierciedla charakter podejścia do osób chorych? Czy rzeczywiście celem naszych działań jest przeprowadzenie takich osób na naszą, lepszą stronę funkcjonowania i postrzegania świata?

To czynienie ich ponownie mocnymi zakłada, że sposób funkcjonowania uczniów wymaga poprawy. Zawsze zachęcamy swoich rozmówców do refleksji nad tym, czy raczej nie warto próbować zrozumieć ich sposób funkcjonowania, spotkać się po tamtej stronie. Może w ogóle cenne byłoby zaprzestanie myślenia w kategoriach „tamta i ta strona" czy „tamten i ten świat". Być może warto myśleć o dysfunkcji jako o innej formie funkcjonowania. Innej, a nie bezwzględnie wymagającej korekty. Wiele osób, które weszły w głęboką, opartą na pełnej akceptacji relację z osobami np. niepełnosprawnymi intelektualnie, mówi o tym, jak niezwykłe, prawdziwe są to więzi. Często oparte na bardzo autentycznych uczuciach, pozbawionych manipulacji. W takich sytuacjach słyszymy, że wiele się nauczyły o tym, jak traktować drugiego człowieka, jak budować relacje bez rywalizacji, bez oceniania, z nastawieniem na zrozumienie, a nie tłumaczenie.

Oczywiście nie możemy przesadzać z „lekceważeniem" trudności, jakie pojawiają się w funkcjonowaniu takich osób, ale

warto byłoby przestać traktować nasze umiejętności jako najcenniejsze.

Dla poparcia naszych wątpliwości warto przytoczyć słowa Lwa S. Wygotskiego:

> Kalekie dzieci reprezentują jakościowo inną, wyjątkową formę rozwoju… Jeśli niewidome lub głuche dziecko osiąga ten sam stopień rozwoju co dziecko normalne, to dziecko z niedorozwojem osiąga go **w inny sposób, innym trybem, za pomocą innych środków**. Szczególnie ważne jest więc, by pedagog znał wyjątkowy tryb postępowania z takim dzieckiem. **Owa niezwykłość przekształca minusy kalectwa w plusy kompensacji** [wyr. – J.B.][1].

Podobne podejście do osób w różny sposób dysfunkcyjnych miał Oliver Sacks – Brytyjczyk żydowskiego pochodzenia, który od 1960 roku pracował w Stanach Zjednoczonych jako neurolog. Pacjentom i pisaniu poświęcał się całkowicie. Najbardziej charakterystyczne dla jego pełnienia roli lekarza było to, że zwykle – aby lepiej poznać funkcjonowanie swoich podopiecznych – jeździł do ich domów, miejsc, w których żyją na co dzień. Powtarzał, że zobaczenie kogoś w jego naturalnym środowisku jest nieocenionym źródłem informacji i zarazem takim symbolicznym przejściem na tamtą stronę z ciekawością, ale przede wszystkim szacunkiem dla inności. Zasadę traktowania wszelkich dysfunkcji jako zaproszenia do zmiany funkcjonowania, opartego na pełnym wykorzystaniu posiadanych cech niekonwencjonalnych, wykorzystywał również w odniesieniu do swojej osoby. W książce *Stanąć na nogi*[2] napisał o swoim wypadku w górach, po którym miał problemy z poruszaniem się. Wyznał, jak bardzo go to doświadczenie wzbogaciło. W innej książce opisał sytuację, kiedy zoperowano jego prawe ramię:

> Przez kilka dni po operacji ramienia trudno mi było utrzymać równowagę, ale teraz chodzę inaczej – odkryłem nową równowagę. Rozwijam u siebie nowe wzorce, nowe zwyczaje […] Ktoś mógłby powiedzieć, że jest to nowa tożsamość, przynajmniej w pewnej ograniczonej sferze[3].

Być może ciągle za mało wiemy na temat funkcjonowania człowieka, aby zaakceptować niezwykłą wielorakość ludzkiej natury, aby zrozumieć inny sposób postrzegania świata, odbierania i interpretowania bodźców, które nas otaczają. Nie są one tak jednoznaczne, jak sądzimy, ciągle tkwiąc w tym samym miejscu, w przekonaniu, że jest to jedyny możliwy punkt widzenia.

Praca z uczniami mającymi różne formy dysfunkcji wymaga zrozumienia drugiego człowieka, podejścia takiego, jakie prezentują L.S. Wygotski, jego uczeń Aleksandr R. Łurija, czy O. Sacks. Bez pełnej akceptacji różnorodności zawsze będziemy patrzyli z niechęcią na „innego", próbowali przeciągnąć go na swoją, lepszą stronę egzystencji i zawsze będziemy niezadowoleni z efektów swoich działań, a to rozczarowanie okazywali „innemu".

Mamy nadzieję, że przygotowana przez nas publikacja, oprócz wiedzy na temat różnorodnych metod pracy z osobami z dysfunkcjami i koncepcji podejścia do uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, dostarczy też inspiracji do przyjrzenia się naszej filozofii rozumienia drugiego człowieka. Bardzo do tego zachęcamy, jeszcze raz odwołując się do słów O. Sacksa:

> Tak więc skutki rozwojowej choroby czy schorzenia, które często budzą przerażenie, można postrzegać także jako kreatywne: niszcząc pewne drogi, sposoby funkcjonowania, zmuszają one system nerwowy do tworzenia nowych dróg, do niezamierzonego dotychczas rozwoju i ewolucji. Owe **możliwości kreacyjne choroby dostrzegam prawie u każdego pacjenta** […][4] [wyr. – J.B.].

---

1 Za: O. Sacks, *Antropolog na Marsie*, tłum. P. Amsterdamski i in., Zysk i S-ka, Poznań 2008, s. 13.
2 O. Sacks, *Stanąć na nogi*, tłum. E. Mikina, Zysk i S-ka, Poznań 1999.
3 O. Sacks, *Antropolog…*, dz. cyt., s. 11.
4 Tamże, s. 13.

Część 1

Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji polskiej

Wprowadzenie

W polskim systemie oświaty toczy się intensywny proces zmian, który objął również obszar udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ich celem jest indywidualizacja edukacji i troska o pełny rozwój potencjału wszystkich uczniów w nim uczestniczących. Zmiany te wynikają z naturalnych przeobrażeń zachodzących w społeczeństwie, faktu funkcjonowania w zjednoczonej Europie, ale też z konieczności uwzględnienia osiągnięć rozwijających się nauk społecznych. Z jednej strony pojawiają się nowe potrzeby uczniów, na nowo określane są pożądane kompetencje i umiejętności, a z drugiej – nieznane dotąd możliwości zaspokojenia tych potrzeb oraz zdobywania kompetencji i umiejętności.

Do 2010 roku zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie były wyraźnie skodyfikowane. Zadanie identyfikacji uczniów mających trudności w uczeniu się spoczywało na pracownikach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Natomiast wobec nauczycieli wysunięto ogólne oczekiwania wspierania rozwoju indywidualnego uczniów poprzez dostosowanie treści, metod i organizacji pracy do ich potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych. Akty prawne[1] nie określały „sztywnych" zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nowa koncepcja udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej została sformułowana w sześciu rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku[2]. Zmiany zostały zapisane w tak wielu aktach prawnych,

ponieważ ich zakres był duży. Akty te wprowadzały rewolucję w tym obszarze – precyzyjnie określono w nich, kto jest odbiorcą pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kto może być inicjatorem uruchomienia tego procesu, w jakiej formie może być udzielana pomoc, kto jest odpowiedzialny za jej organizację i realizację, jaka forma dokumentacji powinna być prowadzona i jakie są zasady oceny efektywności podejmowanych działań.

Kolejne modyfikacje zostały dokonane w 2013 roku[3]. Wydaje się, że ich ideą było wprowadzenie pewnych uproszczeń, ale kolejny proces zmian poszedł chyba zbyt daleko i w konsekwencji wiele obowiązków wcześniej nałożonych na szkołę – wysoce uzasadnionych – zostało wycofanych. Prawdopodobnie zaprzepaszczono rzeczywistą próbę przeprowadzenia reformy w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

---

1 Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz. MEN z 15 listopada 1993 r., Nr 9, poz. 36); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie zasad organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych (Dz.U. Nr 19, poz. 167).

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1487); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1492); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1491); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych

społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1490); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1488).

3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

Rozdział 1

Rok 2003 – to już historia…

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach polegała w szczególności na diagnozowaniu środowiska, w jakim funkcjonuje uczeń, rozpoznawaniu jego potrzeb i możliwości, ustalaniu przyczyn trudności, jakie pojawiły się w procesie edukacji, oraz organizowaniu różnych form pomocy – adekwatnych do opisanego sposobu funkcjonowania dziecka. Rozporządzenie to nie określało szczegółowo procesu identyfikacji uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej ani nie definiowało precyzyjnie zasad organizacji tej pomocy. Natomiast opisało dość precyzyjnie formy pomocy. Istotnym uzupełnieniem wspomnianego rozporządzenia jest opublikowane w 2005 roku rozporządzenie dotyczące organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych. Zgodnie z tym dokumentem nauczyciele i specjaliści rozpoznają potrzeby i możliwości uczniów. Wspólnie opracowują programy nauczania, dostosowują ich realizację do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dziecka, tworzą dla każdego ucznia i realizują „Indywidualne programy edukacyjne”.

Formy pomocy oferowane uczniom niepełnosprawnym (np. niesłyszącym, słabosłyszącym, niewidomym, słabowidzącym, upośledzonym umysłowo), niedostosowanym społecznie i takim,

którzy mają różnorodne problemy, mogą przybierać postać zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych o charakterze terapeutycznym, a także klas wyrównawczych, klas terapeutycznych, zajęć psychoedukacyjnych dla uczniów czy dla rodziców, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia. W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą też być organizowane porady, konsultacje oraz warsztaty dla rodziców i nauczycieli.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze wprowadzane są dla uczniów, którzy mają trudności z opanowaniem materiału określonego ramami podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego. Zajęcia specjalistyczne – korekcyjno-kompensacyjne – organizuje się dla uczniów, u których specyficzne trudności w uczeniu się (np. dysgrafia, dysortografia) uniemożliwiają im osiągnięcie poziomu edukacji wyznaczonego podstawą programową. Zajęcia logopedyczne mają pomóc uczniom z zaburzeniami mowy. Natomiast zajęcia socjoterapeutyczne przeznaczone są dla tych, którzy mają trudności z funkcjonowaniem społecznym. Mogą też być organizowane zajęcia terapeutyczne czy psychoedukacyjne, o różnym charakterze – zależnym od form dysfunkcji, jakie pojawiają się wśród uczniów.

Specyficzną formą pomocy są klasy wyrównawcze. Organizuje się je w celu udzielania intensywnej pomocy edukacyjnej i wychowawczej, aby pojawiający się w niej uczniowie mieli szansę opanowania materiału z zakresu podstawy programowej.

Nieco inną formą są klasy terapeutyczne, w których funkcjonują uczniowie wymagający dostosowania organizacji i procesu edukacji do ich bardzo specyficznych potrzeb. Do umieszczenia ucznia w klasie terapeutycznej potrzebna jest opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Objęcie ucznia zajęciami: dydaktyczno-wyrównawczymi, specjalistycznymi, psychoedukacyjnymi, czy umieszczenie go w klasie wyrównawczej lub terapeutycznej wymaga zgody rodziców. Udział ucznia w tych zajęciach trwa do momentu zlikwidowania

opóźnień lub złagodzenia czy wyeliminowania zaburzeń, które były powodem włączenia dziecka w odpowiednią formę wsparcia.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana jest również dla uczniów wyjątkowo uzdolnionych, ale przywoływane rozporządzenie nie określa zasad jej dotyczących. W ramach procesu wsparcia prowadzone są też zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w celu wspomagania uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor placówki, ale poszczególne formy realizowane są przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, logopedów czy doradców zawodowych. Tak określona i urzeczywistniana pomoc nie miała formy doskonałej. Brakowało w niej jasno ustalonych zasad, kogo należy objąć pomocą (o tym można było jedynie wnioskować, analizując zapisy dotyczące tego, dla jakich uczniów przeznaczone są poszczególne formy), kto jest odpowiedzialny za jej realizację, jakie są zasady jej organizacji, jaki rodzaj dokumentacji powinien być prowadzony, w jaki sposób będzie weryfikowana efektywność podejmowanych działań. Braki te skutkowały ograniczeniem do minimum czynności placówek, pozostawiały dużo miejsca dla autonomicznych decyzji dyrektora i nauczycieli, co przy innych obowiązkach zwykle powodowało zaniechanie wielu działań mających na celu wsparcie uczniów np. z dysleksją czy dysgrafią lub wybitnie zdolnych. Uczniowie mający trudności w zdobyciu i utrwaleniu wiedzy i umiejętności wynikających z podstawy programowej dla ich etapu edukacyjnego pozostawali poza głównym nurtem pracy klasy – byli skazani na nieustanne przeżywanie niepowodzeń. Z drugiej strony znaleźli się uczniowie zdolni, których nieprzeciętne możliwości również nie były w pełni wykorzystywane. Proces indywidualizacji pracy z uczniem był w wielu przypadkach fikcją.

Rozdział 2

Rok 2010 – wprowadzenie radykalnych zmian w systemie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Nowe rozporządzenia z 2010 roku znacznie uszczegółowiły zasady określające, kogo w sposób szczególny objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną, kto może być inicjatorem jej udzielania, kto powinien być jej organizatorem, jaki powinien być tryb tego procesu. Wprowadziło to rewolucję w tym obszarze.

Zgodnie z wytycznymi pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana w miarę potrzeby dla wszystkich uczniów, ale szczególną opieką objęte są dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Są to osoby niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym (rozporządzenie z 2010 roku zawiera takie określenie, które w 2013 roku zamieniono na pojęcie „niepełnosprawność intelektualna") w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ponadto pomoc ma być zapewniona też dla uczniów niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnionych, mających specyficzne trudności w uczeniu się. Dotyczy to również uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej, chorych przewlekle, znajdujących się w sytuacji

kryzysowej lub traumatycznej, z niepowodzeniami edukacyjnymi, funkcjonujących w zaniedbanych środowiskach (mających problemy bytowe, rodzinne, funkcjonujących w środowisku patologicznym). Pomoc jest też oferowana uczniom z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, np. osobom wcześniej przebywającym za granicą. Uczniowie ci, z racji problemów zdrowotnych czy osobistych, wymagają szczególnego wsparcia, aby ich możliwości miały szansę rozwinąć się w pełni.

Reasumując, możemy przyjąć, że mamy do czynienia z co najmniej trzema grupami uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to uczniowie, którzy:

- po badaniu w poradni psychologiczno-pedagogicznej otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Najczęściej są to osoby niepełnosprawne, niedostosowane społecznie lub zagrożone niedostosowaniem społecznym. Tego rodzaju dokument obliguje szkołę do podjęcia działań zaradczych zgodnych z zaleceniami w nim zawartymi;
- po badaniach w poradni otrzymali opinię. Najczęściej są to uczniowie z różnego rodzaju niepowodzeniami edukacyjnymi, zwykle mający trudności związane z czytaniem, pisaniem, mówieniem czy słyszeniem. Wówczas do zadań poradni należy również określenie możliwych przyczyn tych niepowodzeń;
- zostali zidentyfikowani przez nauczycieli jako mający różnego rodzaju problemy lub u których mogą się one z dużym prawdopodobieństwem pojawić.

Uczniowie, którzy otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wyposażani są przez szkołę w dokument o nazwie „Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny”, który zawiera – poza podstawowymi informacjami o dziecku – diagnozę problemu ze szczególnym uwzględnieniem jego mocnych stron i trudności rozwojowych. Określony jest też zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia – zgodnie z informacjami podanymi w diagnozie i zebranymi w ramach

bezpośrednich z nim kontaktów. Opisane są cele edukacyjne i terapeutyczne, a także formy, sposoby i okres udzielania pomocy. Zapisane są w nim przewidywane formy współpracy z rodzicami ucznia, jak również z różnego rodzaju instytucjami, które mogą być pożyteczne w procesie wspomagania indywidualnego rozwoju dziecka. W dokumencie tym jest też miejsce na ocenę skuteczności podejmowanych działań.

Uczniowie mający opinię lub rozpoznani przez samych nauczycieli jako mający trudności czy też uczniowie szczególnie zdolni otrzymują dwa rodzaje dokumentu. Pierwszy z nich to „Karta indywidualnych potrzeb ucznia", która zawiera podstawowe informacje na temat ucznia i problemu, z jakim się boryka, lub wyjątkowych zdolności, jakie posiada – jest to forma zapisu diagnozy. Uzupełnieniem tego dokumentu jest „Plan działań wspierających", który podaje konkretne wskazówki dotyczące działań naprawczych czy wspierających rozwój niepowtarzalnych możliwości ucznia. Znajduje się w nim też informacja, w jakiej formie i w jakim wymiarze działania te będą podjęte. Ponadto może zawierać ocenę efektywności podejmowanych zabiegów.

Inicjatorami udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą być: rodzice ucznia, sam uczeń, nauczyciel, pomoc nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalista, prowadzący zajęcia z uczniem, osoby pracujące w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub asystent edukacji romskiej. Pomoc taka jest organizowana przez dyrektora placówki oświatowej, a planuje ją i realizuje zespół, w skład którego wchodzą: nauczyciele uczący dziecko, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to w szczególności psycholodzy, pedagodzy, logopedzi i doradcy zawodowi. Zespół jest powoływany dla każdego ucznia odrębnie.

Do jego zadań należy: ustalenie zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, wyznaczenie zalecanych form i okresu udzielania

uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a w przypadku ucznia posiadającego orzeczenie także z uwzględnieniem zaleceń w nim zawartych, jak również zaplanowanie działań związanych z doradztwem edukacyjno-zawodowym. Ostateczną decyzję o tym, jaki rodzaj pomocy zostanie zaproponowany uczniowi, podejmuje dyrektor.

Uczniowie objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną mają szansę skorzystania z różnych form opieki. Są to najczęściej zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, ale też klasy terapeutyczne (klasy wyrównawcze, które funkcjonowały w poprzednim okresie, zostały zlikwidowane), zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne o charakterze terapeutycznym. Nieco inną formę stanowią zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej. Ta ostatnia oferta kierowana jest jedynie do uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Poza tym uczniowie i ich rodzice mogą też uczestniczyć w różnego rodzaju warsztatach, konsultacjach oraz korzystać z porad.

Kiedy już zostanie podjęta decyzja o formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zespół zajmujący się uczniem opracowuje wspomniany „Plan działań wspierających" lub uzupełnia „Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny" – w części dotyczącej projektowania działań edukacyjnych i terapeutycznych. W tych dokumentach określane są: cele do osiągnięcia w obszarze, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, działania, jakie będą podejmowane w ramach poszczególnych form, zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, działania wspierające rodziców ucznia i – zależnie od potrzeb – zakres współpracy z poradniami, ośrodkami doskonalenia nauczycieli czy innymi instytucjami funkcjonującymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Zespół dokonuje też ewaluacji zaplanowanych i prowadzonych działań, zwykle dwa razy w roku (po zakończeniu pracy w ramach semestru) lub po zakończeniu realizacji formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej zaproponowanej uczniowi. Na

podstawie ewaluacji zespół formułuje wnioski i zalecenia dotyczące dalszej pracy.

Koncepcja organizacji zespołów, które miały za zadanie całościowo i wnikliwie analizować sytuację ucznia, zidentyfikować jego mocne strony i trudności rozwojowe, określić najistotniejsze cele działań, była nowatorską koncepcją. U jej podstawy legło założenie zespolenia i koordynowania działań wszystkich nauczycieli pracujących z uczniem, a dzięki temu maksymalizację ich efektywności.

W obszar zmian jako pierwsze weszły przedszkola, gimnazja, placówki, szkoły podstawowe specjalne i szkoły ponadgimnazjalne specjalne oraz oddziały specjalne zorganizowane w szkołach podstawowych ogólnodostępnych i szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych. Tam pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana była na nowych zasadach od roku szkolnego 2011/2012. W szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych pomocy psychologiczno-pedagogicznej, określonej na nowych zasadach, udzielano od roku szkolnego 2012/2013. Harmonogram działań przewidywał, że do 31 marca 2011 roku dyrektorzy powołają zespoły, które do 30 kwietnia opracują „Kartę indywidualnych potrzeb ucznia" lub „Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny" – w części dotyczącej wielospecjalistycznej diagnozy, a dyrektor – opierając się na analizie zaleceń zespołu – podejmie decyzję o formach pomocy, jakie mogą zostać przyznane uczniom. W terminie do 30 września zespoły miały opracować dla uczniów plany działań wspierających i uzupełnić „Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne", które miały być realizowane w roku szkolnym 2011/2012.

Wprowadzane zmiany budziły wiele kontrowersji wśród nauczycieli wszystkich poziomów edukacji. Najczęściej jednak ich wyrazicielami byli nauczyciele gimnazjów, ponieważ oni pierwsi rozpoczęli realizację nowego systemu udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ich uwagi najszybciej więc dotarły do konsultantów, m.in. Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łomży. Sygnały te stały się powodem zaplanowania i przeprowadzenia badań, które prowadzone były przez Jolantę

Boryszewską[1] – konsultanta do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej ODN w Łomży. Kolejną przyczyną była chęć poznania trudności, jakie najczęściej napotykali nauczyciele, aby oferowane formy doskonalenia były adekwatne do pojawiających się problemów i oczekiwań nauczycieli.

2.1. Cel i organizacja badań

Celem badań prowadzonych przez J. Boryszewską było zebranie informacji, dzięki którym możliwe będzie opracowanie propozycji różnorodnych form szkoleń dla nauczycieli, sprzyjających uzupełnieniu wiedzy i umiejętności związanych z uruchamianiem i realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w ich placówkach. Dlatego konieczne było poznanie trudności, jakich doświadczają w procesie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w świetle zmian wdrożonych rozporządzeniami MEN z 17 listopada 2010 roku.

Badania prowadzono w czerwcu 2012 roku wśród nauczycieli i dyrektorów siedmiu gimnazjów, do których wcześniej zwrócono się z prośbą o zgodę na ich udział w planowanym przedsięwzięciu. W grupie wybranych szkół znalazły się ich różne kategorie: gimnazja publiczne i niepubliczne, wiejskie i miejskie, z dużą i niewielką liczbą uczniów, takie, które stale współpracują z ODN-em, i gimnazja, które rzadko korzystają z oferty ośrodka.

Aby zdobyć informacje na ten temat, konsultanci ODN w Łomży opracowali ankietę (zob. Aneks: Załączniki nr 1 i 2). Składała się z dwóch części:

- części A pt. *Dane liczbowe dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* – była wypełniana przez dyrektora szkoły lub osobę przez niego wskazaną, która ma dostęp do tego rodzaju informacji. Wypełnienie tej części było poprzedzone rozmową na temat celu i organizacji badań. Pozwoliło to zebrać informacje dotyczące liczby uczniów w szkole, liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną i kategorii uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

- części B pt. *Ankieta dotycząca oceny realizacji zadań związanych z organizacją i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej* – była wypełniana anonimowo przez nauczycieli uczących w wybranych siedmiu gimnazjach województwa podlaskiego.

Ankietę skierowano do nauczycieli tych szkół, ponieważ to oni rozpoczęli wprowadzanie procesu zmian w obszarze pomocy psychologiczno-
-pedagogicznej. Uzupełniano ją, po dokładnym objaśnieniu celu działań, na radach podsumowujących roczną pracę szkół, a więc wówczas, kiedy zakończony został też proces ewaluacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w roku szkolnym 2011/2012. W sumie ankietę wypełniło 105 nauczycieli.

Koncepcja tworzenia ankiety była oparta na bardzo prostym schemacie, odpowiadającym chronologii działań podejmowanych w ramach organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, takich jak:

- opracowanie rozpoznania indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia,
- projektowanie działań wspierających ucznia,
- realizacja zaplanowanych działań,
- ocena efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Takie skonstruowanie narzędzia miało też na celu ułatwienie nauczycielom procesu identyfikacji problemów.

2.2. Zakres udzielania pomocy psychologiczno--pedagogicznej w badanych szkołach

Część A ankiety służyła zebraniu podstawowych informacji dotyczących liczby uczniów, którym powinna być udzielona pomoc psychologiczno-pedagogiczna. W sumie uzyskano dane z 7 gimnazjów, które dostarczają informacji na temat 2156 uczniów. Spośród nich 702 zostało objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, co stanowi 31,69% ogółu uczniów tych szkół. Przy tym procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną waha się od 18,3 do aż 59,16%.

Tabela 1. Zakres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Gimnazjum	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4	Nr 5	Nr 6	Nr 7	Suma / średnia
Liczba uczniów w szkole (rok szkolny 2011/2012)	388	187	153	262	671	171	324	2156
Liczba uczniów, którym udzielono pomocy psychologiczno-pedagogicznej (rok szkolny 2011/2012)	117	56	28	155	205	37	104	702
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w stosunku do wszystkich uczniów	30,15	29,95	18,3	59,16	30,55	21,64	32,09	31,69

Źródło: badania własne.

Najliczniejszą grupę uczniów – we wszystkich szkołach – dla których zorganizowano pomoc psychologiczno-pedagogiczną, tworzą osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – było to 466 osób, co stanowi 68,35% uczniów, którym zapewniono pomoc. Są to uczniowie w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych, wynikających ze

specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętna możliwości intelektualne, dysfunkcje analizatorów, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia)[2]. Najmniej liczną grupę tworzą ci, którzy mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (średnio – 8,8% ogółu uczniów, którym udzielano pomocy), chociaż w gimnazjum nr 6 stanowią oni piątą część tej populacji uczniów.

Tabela 2. Kategorie uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną

Gimnazjum	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4	Nr 5	Nr 6	Nr 7	Suma / średnia
Liczba uczniów w szkole (rok szkolny 2011/2012)	388	187	153	262	671	171	324	2156
Liczba uczniów, którym udzielono pomocy psychologiczno-pedagogicznej (rok szkolny 2011/2012)	117	56	28	155	205	37	104	702
Procent uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w stosunku do wszystkich uczniów	30,15	29,95	18,3	59,16	30,55	21,64	32,09	31,69
Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego	6	3	2	19	2	7	11	50
Procent uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w stosunku do wszystkich uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną	5,13	6,52	7,14	12,26	1,05	18,92	10,57	8,8
Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	59	43	26	72	188	30	48	466
Procent uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w stosunku do wszystkich uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną	50,43	76,79	92,86	46,45	91,71	81,0	46,15	68,35
Uczniowie szczególnie uzdolnieni	52	10	0	64	15	0	8	149
Procent uczniów szczególnie uzdolnionych w stosunku do wszystkich uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną	44,44	17,86	0,00	41,29	7,32	0,00	7,69	16,94
Uczniowie objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną bez diagnozy pochodzącej z poradni psychologiczno-pedagogicznej	52	7	0	78	9	3	34	183

Źródło: badania własne.

Analizując zebrane informacje, możemy zauważyć, że gimnazjum nr 4 ma wyjątkowo dużo uczniów, którzy zostali objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną (59,16%). Wynika to z faktu, że w tej szkole liczną grupę stanowią uczniowie szczególnie uzdolnieni (41,29% uczniów objętych pomocą). Poszukując odpowiedzi na pytanie, które natychmiast pojawia się w tej sytuacji: „Skąd taka koncentracja zdolnych uczniów w jednej placówce?", możemy odwołać się do danych zgromadzonych wśród nauczycieli tej i innych szkół. Na bazie rozmów z nimi można wnosić, że często organizowane są różnego rodzaju koła przedmiotowe, które skupiają uczniów zainteresowanych tematyką spotkań, ale niekoniecznie są to osoby szczególnie uzdolnione. Praca zwykle rzeczywiście wykracza poza ramy podstawy programowej, ale czasami może przybrać formę skoncentrowaną jedynie na uzupełnianiu wiedzy. Wszystko zależy od charakteru ukonstytuowanej – zwykle na zasadzie dobrowolności – grupy. Zatem można założyć, że nie wszystkie osoby pojawiające się na listach kół zainteresowań, które traktowane są jako propozycja dla uczniów szczególnie zdolnych, są nimi faktycznie. Warto też zauważyć, że w tej samej szkole jest aż 19 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

2.3. Najczęściej identyfikowane trudności w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wstępna ocena stosowanych rozwiązań

Ankietę wypełniło 105 nauczycieli. Koncepcja jej tworzenia opierała się na schemacie zaproponowanym przez treści zawarte w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej z 2010 roku[3]. Pytanie pierwsze ankiety – „Które obszary opracowywania dokumentacji sprawiły Państwu najwięcej trudności?" – zostało skonstruowane zgodnie z wymaganiami podanymi w Rozporządzeniu MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – ze szczególnym uwzględnieniem § 20 pkt 1, § 22 pkt 1 i § 27 pkt 1 i 2. Respondenci, udzielając na nie odpowiedzi, mieli do wyboru kafeterię składającą się z ośmiu elementów. Podejmując decyzję, zaznaczali te obszary, które sprawiły im najwięcej kłopotów. Nauczyciele mogli wykorzystać trójstopniową skalę, gdzie 1 oznaczało brak trudności, 2 – dość duże trudności, 3 – zadanie bardzo trudne w interpretacji.

Tabela 3. Obszary opracowywania dokumentacji, które sprawiły trudności

Obszary, w których mogą pojawić się trudności		1 – brak trudności	2 – dość trudne	3 – bardzo trudne
1.	umiejętność interpretacji informacji zawartych w opinii/ orzeczeniu	66	38	0
2.	stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji	45	56	3
3.	określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy	59	43	2
4.	określenie form i sposobów udzielania uczniowi pomocy	74	28	2
5.	określenie metod pracy z uczniem	74	28	2
6.	określenie zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych	73	25	6
7.	określenie działań wspierających rodziców ucznia	62	38	4
8.	określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp.	69	29	6

Źródło: badania własne.

Zdaniem nauczycieli najwięcej trudności (w tej analizie rozpatrywane są łącznie odpowiedzi „dość trudne” i „bardzo trudne”) sprawiło przeprowadzenie rozpoznania indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz zapisanie tego w dokumentacji – tak zadeklarowało aż 59 osób. Wynika to z tego, że są to działania nowe. Do momentu wprowadzenia zmian określonych rozporządzeniami MEN z 2010 roku taką funkcję pełniły zapisy w opinii i orzeczeniu – dokumentach opracowywanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Obecnie diagnoza została poszerzona o informacje zbierane wśród nauczycieli, specjalistów pracujących z dzieckiem czy uzyskane od jego rodziców. Jest to umiejętność, której nauczyciele jeszcze nie opanowali, ale bez wątpienia muszą się tego nauczyć. Wydaje się, że praca zespołowa może to zadanie bardzo ułatwić.

Kolejna trudność – związana z obszarem poprzednim i jednakowo ważna – to ustalenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy. Z badań wynika, że 45 osób ma kłopot z określeniem celu. Można przypuszczać, że problemy tego typu będą generowały trudności na kolejnych etapach organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zupełnie inna kategoria trudności jest związana z nazwaniem działań wspierających rodziców ucznia (42 wskazania). Najnowsze rozporządzenia jednoznacznie określają konieczność planowania działań skierowanych do rodziców. Do momentu wprowadzenia zmian mocą rozporządzeń MEN z 2010 roku wyglądało to bardzo różnie, chociaż nauczyciele mają świadomość, że bez wsparcia ze strony rodziców ich zabiegi są znacznie mniej skuteczne, a czasami wręcz skazane na niepowodzenie.

Pytanie drugie, o charakterze otwartym – „Proszę określić trudności, które pojawiły się lub ewentualnie mogą pojawić się w poszczególnych obszarach" – służyło zidentyfikowaniu, jakiego rodzaju kłopoty pojawiły się w momencie realizacji kolejnych etapów organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Respondenci mieli też okazję sprecyzować przewidywane problemy.

Osoby wypełniające ankietę w kolejnych punktach odwoływały się do określonych przez autorów ankiety obszarów, opisując charakter trudności przez nich identyfikowanych. W tabeli pogrubioną czcionką wyróżniono te obszary, które w pytaniu pierwszym zostały wskazane jako sprawiające trudności.

Tabela 4. Trudności, które pojawiły się lub mogą pojawić w obszarach dotyczących diagnozy i uzupełniania dokumentów

Obszar działań	Pojawiające się lub mogące pojawić się trudności
Umiejętność interpretacji informacji zawartych w opinii lub orzeczeniu (63 odpowiedzi)	– opinie są zbyt ogólne, niejednoznaczne, lakoniczne, podawane w formie skrótowej (35 wskazań) – opinie są pisane językiem zbyt specjalistycznym, trudnym do interpretacji (21 wskazań) – opinie są powielane u wielu uczniów, nic nie wnoszą, są schematyczne, poradnie przepisują uwagi przekazane wcześniej przez nauczycieli (6 wskazań) – nie wiem, jak odnieść informacje zawarte w opinii do podstawy programowej (1 wskazanie)
Stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji (46 odpowiedzi)	– tworzenie diagnozy i zapis w dokumentacji jest po prostu trudnym zadaniem (10 wskazań) – brak wzorców (schematu) tworzenia tego rodzaju dokumentu, stworzenie diagnozy nie jest trudne, ale jej dokumentowanie stwarza problem (9 wskazań) – trudności są związane z koniecznością sformułowania diagnozy w stosunku do ucznia, który rozpoczyna naukę na nowym etapie edukacji (8 wskazań) – brak zasad tworzenia dobrej diagnozy (trudności o charakterze merytorycznym) – 8 wskazań – brak narzędzi do diagnozy, brak standardowych narzędzi diagnostycznych dostępnych dla pedagoga (7 wskazań) – trudności związane z interpretacją informacji zawartych w opinii (3 wskazania) – zbyt dużo uczniów do diagnozowania (1 wskazanie)
Określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy (19 odpowiedzi)	– cele powinny być określane przez poradnie i zawarte w opinii/orzeczeniu (10 wskazań) – jest to po prostu trudne zadanie (6 wskazań) – nauczyciel ciągle ma zbyt małą (specjalistyczną) wiedzę, aby dokonywać tego rodzaju analiz, badań (2 wskazania) – jest to trudne, kiedy nie znamy ucznia (1 wskazanie)
Określenie form i sposobów udzielania uczniowi pomocy (23 odpowiedzi)	– problemy merytoryczne związane z organizacją pomocy (brak odpowiednich kompetencji przy określaniu właściwych form i późniejszej realizacji, trudności związane z indywidualizacją pracy) – 9 wskazań – trudności związane z techniczną organizacją udzielania pomocy (brak odpowiednich środków finansowych, narzędzi pracy, trudności związane z liczebnością klas, nie zawsze nauczyciel może o tym decydować) – 7 wskazań – brak jest w opinii informacji o formach i sposobach pracy z uczniem (6 wskazań) – trudnością jest określenie form i metod pracy z uczniem, którego jeszcze nie znamy (1 wskazanie)
Określenie metod pracy z uczniem (19 odpowiedzi)	– trudne jest pogodzenie indywidualnego podejścia do ucznia z koniecznością pracy w grupie (praca z całą klasą, trudne warunki pracy) – 7 wskazań – brak jest w opinii informacji o metodach pracy z uczniem (6 wskazań) – trudno właściwie określić metody pracy, szczególnie kiedy jeszcze nie znamy ucznia (4 wskazań) – uczniowie ze SPE nie zawsze akceptują inne ich traktowanie (2 wskazania)
Określenie zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych (19 odpowiedzi)	– brak jest w opinii informacji (są zbyt ogólne, nieprecyzyjne) o zakresie dostosowania wymagań edukacyjnych (10 wskazań) – trudności w wyborze treści niezbędnych do przygotowania do egzaminu, a jednocześnie będących w zakresie możliwości ucznia (6 wskazań)

	– problemem jest dostosowanie wymagań w kontekście wymagań na egzaminach zewnętrznych (2 wskazania) – problemy są, kiedy spotykamy po raz pierwszy ucznia (1 wskazanie)
Określenie działań wspierających rodziców ucznia (46 odpowiedzi)	– szkoła nie ma możliwości nakłonienia rodziców do współpracy, brak możliwości kontroli, czy i jak rodzice realizują zalecenia (25 wskazań) – aby skutecznie wspierać rodziców, niezbędne są właściwe kompetencje nauczyciela (nie wiem, co mógłbym/mogłabym zaproponować rodzicom) – 9 wskazań – niektórzy rodzice nie są w stanie pomóc dziecku (6 wskazań) – brak takich wskazań w opiniach (3 wskazania) – poradnia nie egzekwuje realizacji zaleceń dawanych rodzicom, za to zadanie powinny odpowiadać poradnie (2 wskazania) – brak przychylności ze strony nauczyciela (1 wskazanie)
Określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp. (19 odpowiedzi)	– współpraca z poradniami ogranicza się do wystawienia opinii, co nie stanowi wsparcia ani dla nauczycieli, ani dla wychowawców (6 wskazań) – trudno jest określić zakres współpracy z poradniami czy organizacjami pozarządowymi (5 wskazań) – szkoła nie może liczyć na współpracę z poradniami czy organizacjami pozarządowymi itp., brak jest współpracy (5 wskazań) – duża liczba uczniów objętych pomocą może utrudniać każdą formę współpracy (2 wskazania) – chętnie poznałabym ofertę wsparcia np. poradni (1 wskazanie)

Źródło: badania własne.

Nauczyciele, identyfikując pojawiające się lub mogące pojawić trudności, najczęściej wskazywali obszar związany z umiejętnością interpretacji informacji zawartych w opinii lub orzeczeniu (63 odpowiedzi). W ich ocenie opinie są zbyt ogólne, niejednoznaczne, lakoniczne, podawane w formie skrótowej (35 wskazań). Są również pisane językiem zbyt specjalistycznym, trudnym do interpretacji (21 wskazań). Ten problem poruszany jest bardzo często w rozmowach z nauczycielami podczas bezpośrednich spotkań. Wydaje się jednak, że zmiany w systemie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które również dotyczą funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, zmienią charakter współpracy między szkołą a poradnią.

Kolejnym obszarem, który może generować problemy, są działania polegające na tworzeniu diagnozy ucznia i zapisaniu jej w dokumentacji (46 odpowiedzi). Nauczyciele przyznają, że jest to po prostu trudne zadanie (10 wskazań). Nie mają też wzorców (schematu) konstruowania tego rodzaju dokumentu, a szczególnie niełatwe jest dokumentowanie prowadzonych działań (9 wskazań). Warto zaznaczyć, że obiektywna i oczywista trudność jest związana z koniecznością sformułowania diagnozy na temat

ucznia, który rozpoczyna naukę na nowym etapie edukacji (8 wskazań).

Respondenci potwierdzają, że mają kłopoty z określeniem działań wspierających rodziców ucznia (46 odpowiedzi). Nauczyciele uważają, że szkoła nie ma możliwości nakłonienia rodziców do współpracy oraz kontroli, czy i jak rodzice realizują ich zalecenia (25 wskazań). Inną kategorią problemu jest poczucie braku kompetencji, aby skutecznie wspierać rodziców („nie wiem, co mógłbym/mogłabym zaproponować rodzicom") – 9 wskazań.

Pytanie trzecie – „Jakiego rodzaju trudności pojawiły się w Państwa szkole na etapie realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej?" – dotyczyło już samego procesu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Respondenci mieli możliwość wskazania największych – ich zdaniem – trudności. Było to pytanie półotwarte, a kafeterię odpowiedzi stworzono z uwzględnieniem informacji zbieranych w czasie spotkań z nauczycielami w ODN w Łomży. Respondenci mogli też uzupełnić te dane.

Tabela 5. Trudności, które pojawiły się na etapie realizacji pomocy

	Trudności związane z realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Liczba wskazań
1.	zbyt liczne klasy – utrudnia to indywidualizację pracy	49
2.	liczne obowiązki nauczycielskie, które nie pozwalają na dobre przygotowanie się do pracy z uczniem ze SPE	46
3.	brak specjalistów, którzy mogliby pracować z uczniem (socjoterapeuta, terapeuta, logopeda, psycholog itp.)	45
4.	niedostateczne wsparcie ze strony pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych	24
5.	problemy z realizacją celów ze względu na ich niejasność	16
6.	trudności z bieżącym ocenianiem uczniów ze SPE	11
7.	niedostateczna wiedza na temat funkcjonowania uczniów ze SPE	5
8.	nieznajomość metod istotnych w pracy z uczniem ze SPE	3
9.	niedostateczne wsparcie ze strony ODN	3
10.	brak współpracy w zespole uczącym ucznia	2
11.	źle opracowany harmonogram pracy zespołu	1

Źródło: badania własne.

Inne trudności wymienione przez nauczycieli to:

- zbyt duża liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną (11 wskazań),
- niechęć uczniów do podjęcia współpracy, do skorzystania z pomocy (6 wskazań),
- brak dodatkowych godzin na pracę z uczniami ze SPE (4 wskazania),
- niechęć rodziców do współpracy (1 wskazanie),
- częste traktowanie przez uczniów i rodziców opinii poradni jako dokumentu zwalniającego z obowiązku nauki, co skutecznie zakłóca realizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej (1 wskazanie).

Trudności identyfikowane przez nauczycieli związane są z problemami organizacyjnymi, takimi jak zbyt duża liczebność klas (49 wskazań) oraz liczne obowiązki, które nie pozwalają na rzetelną pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (46 wskazań). Nieco inna kategoria problemów to brak specjalistów (np. socjoterapeuta, terapeuta, logopeda, psycholog), którzy mogliby wesprzeć ich w procesie edukacji (45 wskazań).

Kolejne pytanie – „Jakiego rodzaju trudności pojawiły się na etapie ewaluacji działań podejmowanych w ramach organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej?" – dotyczyło podsumowania i oceny rocznej pracy w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Informacje na ten temat są szczególnie interesujące, ponieważ jest to pierwszy rok pracy po wprowadzeniu zmian. Respondenci mogli skorzystać z listy trudności zdefiniowanych przez autorów ankiety – również powstałej na podstawie rozmów i konsultacji prowadzonych z nauczycielami. Uczestnicy badań mogli też wskazać na trudności, które pojawiły się w procesie ewaluacji, a nie zostały ujęte w kafeterii.

Tabela 6. Trudności, które pojawiły się na etapie ewaluacji efektywności udzielanej pomocy

	Trudności związane z ewaluacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Liczba wskazań
1.	brak czasu na dokonanie rzetelnej oceny podjętych działań	36
2.	brak narzędzi ewaluacji	30
3.	brak jasnych kryteriów osiągnięcia celu	13
4.	niejasno określone zadania poszczególnych osób	10
5.	brak współpracy w zespole – obowiązki nakładane na koordynatora	8
6.	słaba znajomość zasad prowadzenia ewaluacji	6

Źródło: badania własne.

Osoby, które oceniały trudności pojawiające się w procesie ewaluacji, najczęściej akcentowały brak czasu na dokonanie rzetelnej oceny podjętych działań (36 wskazań) i brak narzędzi ewaluacji (30 wskazań). Uzupełniając listę trudności, respondenci zwracali uwagę na nierzetelność osób pracujących w zespole, przejawiającą się zbyt ogólnikowo wypełnianymi dokumentami, nieterminowym wywiązywaniem się nauczycieli z powierzonych zadań, ich małą odpowiedzialnością za wyznaczone im zadania (6 wskazań).

Inne trudności wymieniane przez nauczycieli, które nie znajdowały się w kafeterii, to:

- wspomniana już nierzetelność osób pracujących w zespole (6 wskazań),
- problemy wynikające z niedoskonałości narzędzi ewaluacji (3 wskazania),
- uczestniczenie w pracy zbyt wielu zespołów, co nie sprzyja starannemu wykonaniu tego zadania (1 wskazanie),
- prowadzenie przez wychowawcę zespołu, ale nie zajęć wspierających z uczniem (1 wskazanie).

Stosunkowo niewielu nauczycieli zdecydowało się na określenie trudności związanych z procesem ewaluacji. Z rozmów z nauczycielami wynika, że problemy tego rodzaju pojawiają się, ale proces oceniania efektywności udzielanej pomocy – pomimo obowiązku jego przeprowadzenia – nie jest traktowany

priorytetowo zarówno przez nich samych, jak i dyrektorów placówek. Często są to bardzo ogólnikowe, intuicyjne podsumowania, niemające charakteru ewaluacji.

Formą oceny całej koncepcji wprowadzonych zmian związanych z organizacją i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej było kolejne pytanie – „Jak ocenia Pani/Pan koncepcję organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej określoną w rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010 roku?". Analizując charakter wypowiedzi, możemy przyjąć, że negatywnie oceniło ją 81 osób.

Tabela 7. Ogólna ocena koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Najistotniejsze mankamenty nowej koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej		Liczba wskazań
1.	zbyt duża ilość dokumentów, których wypełnianie zabiera mnóstwo czasu potrzebnego na realną pracę z dzieckiem, pomoc została sprowadzona do wypełniania dokumentów	41
2.	nie przewidziano rzetelnego wsparcia dla nauczycieli, którzy mają realizować tę pomoc (szkolenia, narzędzia, wskazówki, konsultacje), nauczyciele zostali sami (bez realnej pomocy poradni, wsparcia instytucji samorządowych), zajęcia powinni prowadzić specjaliści	24
3.	koncepcja jest bardzo skomplikowana, zbyt obciąża nauczycieli, dzieli uczniów na grupę tych ze SPE i pozostałych, koncepcja ta nie zmienia zasad pracy z uczniem, a jedynie dodaje pracy papierkowej nauczycielom, nie przystaje do realiów polskiej szkoły (zbyt liczne klasy, mnóstwo papierów, mało pieniędzy na dodatkowe zajęcia)	13
4.	uczniowie ze SPE nie starają się, czują się bezkarni, chroni je dokument	3

Źródło: badania własne.

Nauczyciele zwracali szczególną uwagę na zbyt dużą ilość dokumentów, których wypełnianie zabiera mnóstwo czasu potrzebnego na realną pracę z dzieckiem. Akcentowali też, że pomoc ta wręcz została sprowadzona do wypełniania dokumentów (41 wskazań). Kolejnym mankamentem koncepcji – według respondentów – jest to, że nie przewidziano rzetelnego wsparcia dla nauczycieli, którzy mają realizować tę pomoc (szkolenia, narzędzia, wskazówki, konsultacje), że zostali oni sami – bez wsparcia ze strony poradni, instytucji samorządowych, specjalistów (24 wskazania).

Propozycję zmian oceniły pozytywnie 23 osoby. Według nich sama koncepcja jest dobra, ale ograniczenia bazowe czy finansowe utrudniają jej realizację (nauczyciele mają za mało czasu na to, zbyt wiele zespołów, mało sal, mało godzin) – 9 wskazań. Jednoznacznie dobrze koncepcję ocenia 14 osób.

Ostatnie pytanie dotyczyło ewentualnych zmian, jakie można byłoby wprowadzić, aby usunąć mankamenty nowej koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej – „Co zmieniłaby Pani/Pan w tej koncepcji?".

Tabela 8. Sugestie zmian

	Sugestie dotyczące zmian w nowej koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Liczba wskazań
1.	zmniejszenie liczby procedur i biurokracji (mniej papierów, wystarczyłby tylko konkretny plan działań)	25
2.	zwiększenie liczby specjalistów do pracy z uczniami ze SPE	22
3.	lepsze wsparcie szkół przez poradnie, instytucje współpracujące ze szkołą: więcej konkretnych wskazań dla nauczycieli w opiniach, nieprzerzucanie konstruowania diagnozy na nauczycieli	17
4.	wprowadzenie zmian powinno być poprzedzone przygotowaniem merytorycznym nauczycieli, szkoleniami, dostarczenie narzędzi do ewaluacji, do pracy z uczniami ze SPE	12
5.	wprowadzenie zmian powinno być połączone ze zmianami organizacyjnymi w szkołach: wprowadzenie ograniczenia liczby uczniów w klasie, poprawa finansów, proporcjonalne rozmieszczenie uczniów ze SPE w zespołach klasowych, wprowadzenie obowiązku przekazywania kart na następny etap edukacji, wprowadzenie obowiązku uczęszczania na zajęcia dodatkowe, nauczyciele powinni mieć prawo skreślić ucznia, który nie uczęszcza na zajęcia	11
6.	powrót do starej koncepcji	10
7.	większy nacisk na współpracę z rodzicami uczniów	4
8.	wystarczyłaby ewaluacja jedynie prowadzona na zakończenie pracy	3
9.	w zespołach powinni pracować tylko specjaliści i nauczyciele mający częstszy kontakt z dzieckiem	1

Źródło: badania własne.

Sugestie zmian są odzwierciedleniem zarzutów, jakie sformułowali respondenci w stosunku do nowej koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Było to: zmniejszenie liczby procedur i biurokracji (25 wskazań) oraz zwiększenie liczby specjalistów niezbędnych do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (22 wskazania). Wyjątkowo interesujące

uwagi dotyczyły zmian organizacyjnych, jakie mogłyby być wdrożone w szkołach: ograniczenie liczby uczniów w klasie, poprawa finansów, proporcjonalne rozmieszczenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zespołach klasowych, wprowadzenie obowiązku przekazywania „Kart indywidualnych potrzeb ucznia" na następny etap edukacji, wprowadzenie obowiązku uczęszczania na zajęcia dodatkowe, prawo skreślenia ucznia, który nie uczęszcza na zajęcia (11 wskazań).

2.4. Podsumowanie

Badania, które zostały przeprowadzone, miały pozwolić na poznanie procesu realizacji zadań określonych rozporządzeniami MEN z 2010 roku, a związanych z organizacją i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zebrane w ten sposób informacje miały stanowić podstawę do planowania procesu wspomagania nauczycieli, za który jest odpowiedzialny m.in. ODN w Łomży.

W trakcie badań zwrócono się do nauczycieli gimnazjów, ponieważ to oni jako pierwsi rozpoczęli pracę zgodnie z rozporządzeniami MEN z 17 listopada 2010 roku. Poznanie opinii tej grupy było istotne, ponieważ kolejny rok szkolny (2012/2013) wprowadzał zmiany do wszystkich pozostałych typów szkół, na wszystkich etapach edukacji. Ankieta miała umożliwić ocenę procesu zmian w zakresie diagnozowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, realizacji zadań związanych z udzielaniem i organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej i ewaluacji podejmowanych działań.

Podsumowując zebrane dane, można przyjąć, że najważniejsze problemy zgłaszane przez nauczycieli dotyczyły trudności dotyczących diagnozowania uczniów. Diagnoza – wieloaspektowa, pogłębiona – była i ciągle jest nowym zadaniem dla nauczycieli i oczywiście wymaga opanowania nowych umiejętności. Opracowanie jej, z powodu braku tych umiejętności, ale też nowe ramy dokumentacji („Karta indywidualnych potrzeb ucznia” czy – w przypadku osób mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – „Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny”) sprawiły, że to zadanie okazało się wyjątkowo czasochłonne. Można jednak mieć nadzieję, że kolejne lata zdobywanych doświadczeń i sukcesywnie doskonalonych umiejętności usprawnią ten proces.

Kolejnym obszarem, który został poddany ocenie, był proces realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W tym wypadku nauczyciele nie zgłaszali trudności. Można zatem wnioskować, że są oni przygotowani od strony metodycznej do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich kompetencje i umiejętności pedagogiczne są wystarczające. Jedyny problem pojawia się w kontekście współpracy z rodzicami. Od wielu lat prowadzone są różnego rodzaju działania, których celem jest poprawa relacji nauczyciele – rodzice. Nadal jednak – co potwierdzają wyniki ewaluacji zewnętrznej – jest to obszar, który wymaga doskonalenia oraz zmiany filozofii podejścia nauczycieli do rodziców. Chyba ciągle głos rodziców nie jest należycie traktowany przez władze wielu szkół. Stąd nie wypracowano systemu współpracy z nimi.

Bez wątpienia problem dla nauczycieli stanowi cały proces ewaluacji – nie tylko w odniesieniu do obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Proces ewaluacji wewnętrznej nie został przez nich do końca opanowany i z powodu natłoku innych obowiązków ciągle poświęca się mu zbyt mało czasu. Jednak zainteresowanie różnymi formami doskonalenia z tego zakresu budzi nadzieję, że sytuacja się poprawi.

Kolejnym zagadnieniem – poza identyfikacją tych obszarów, które nauczycielom sprawiają najwięcej trudności – było poszukiwanie przyczyn takiego stanu rzeczy. Respondenci uznali, że negatywnym czynnikiem są niewłaściwie rozwiązane sprawy formalne, organizacyjne. Ustawodawca powinien zadbać o ograniczenie liczebności klas, co w dobie problemów demograficznych wydaje się dobrym krokiem. Jednocześnie powinny być zabezpieczone finanse na dodatkowe zajęcia z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto warto byłoby przeznaczyć pewną pulę pieniędzy na takie formy dokształcania nauczycieli, które będą służyły pracy z tymi uczniami.

Ostatnim elementem naszych analiz jest refleksja nad możliwymi działaniami zaradczymi, które warto podjąć. Określiłyśmy obszar trudności, zidentyfikowałyśmy

prawdopodobne ich przyczyny – na tym etapie kluczowe jest poszukiwanie rozwiązań, które pomogą zmniejszyć lub wyeliminować pojawiające się problemy. Z punktu widzenia nauczycieli niewiele można zrobić w zakresie dokonania zmian organizacyjnych w systemie oświaty. Naszym zdaniem warto jednak o tym mówić i pisać. Z kolei wiele można zdziałać w celu podniesienia kompetencji nauczycieli – szczególnie związanych z diagnozowaniem uczniów i ewaluacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W tym wypadku należałoby zwrócić uwagę na właściwy proces wspierania w ramach nadzoru pedagogicznego. Podobny obszar to odpowiednia polityka kadrowa, troska o to, aby w szkole pojawili się specjaliści z różnych dziedzin – zależnie od potrzeb zidentyfikowanych w ramach diagnozy uczniów.

I na koniec – a są to bez wątpienia najcenniejsze działania z punktu widzenia procesu edukacji – należy ułatwić nauczycielom możliwość inwestowania we własny rozwój. Nauczyciele są grupą, która nieustannie się doskonali, zwykle za własne pieniądze i w prywatnym czasie. Być może warto rozważyć możliwość połączenia zasad awansu zawodowego z doskonaleniem, przeznaczając na to dodatkowe fundusze. Bez wątpienia poprawie jakości edukacji najlepiej służy kompetentny nauczyciel.

---

1 Jolanta Boryszewska jest jednocześnie adiunktem Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży, a przeprowadzone przez nią badania (w 2012 roku) były przygotowaniem do realizacji projektu w ramach badań statutowych.

2 J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. cz. 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s. 47.

3 Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1487).

Rozdział 3

Rok 2013 – nowa koncepcja czy nieuzasadniona rezygnacja z wcześniej wprowadzonych zmian?

Po niespełna dwuletnim obowiązywaniu nowych zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej następuje kolejna zmiana[1]. Najogólniej rzecz ujmując, prawodawca rezygnuje z licznych obowiązków wcześniej nałożonych na szkołę. Zostaje znacznie uproszczona procedura dotycząca pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Najprawdopodobniej jest to reakcja na zgłaszane postulaty nauczycieli. Jednak kiedy analizujemy zakres wprowadzonych zmian, nie wydają się nam dogłębnie przemyślane. Ministerstwo wprowadziło rewolucję w 2010 roku, a po krótkim czasie wycofało się z niej. Nie dało sobie ani szkołom szansy na praktyczne sprawdzenie skuteczności proponowanych zmian. Wykonano ruch, który zniweczył ogromny nakład sił i środków mający przeobrazić system pomocy.

Cel organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie zmienił się – nadal jest nim rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, aby w procesie edukacji pomóc mu osiągnąć pełnię rozwoju.

Nadal osobami, którymi w sposób szczególny nauczyciele zajmują się, są uczniowie: z różnego rodzaju

niepełnosprawnościami, niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnieni, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobą przewlekłą, żyjący w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, mający niepowodzenia edukacyjne, pochodzący z zaniedbanych środowisk i doświadczający trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Nie zmieniły się też formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Natomiast modyfikacji uległa nieco lista osób, które mogą być inicjatorami jej udzielania. Została ona uzupełniona o: dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną, pracownika socjalnego, asystenta rodziny i kuratora sądowego. To rozszerzenie listy wydaje się bardzo uzasadnione.

Wciąż pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor przedszkola, szkoły czy placówki i na nim spoczywa odpowiedzialność prawidłowej realizacji tego procesu, oczywiście we współpracy z rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Jednak zdecydowanie inaczej organizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

> W przypadku stwierdzenia, że uczeń ze względu na potrzeby rozwojowe lub edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, odpowiednio nauczyciel, wychowawca grupy wychowawczej lub specjalista niezwłocznie udzielają uczniowi tej pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem i informują o tym:
> 1) w przypadku szkoły i placówki, w której funkcjonuje szkoła – wychowawcę klasy,
> 2) w przypadku przedszkola i placówki, w której nie funkcjonuje szkoła – dyrektora przedszkola lub placówki.
>
> Wychowawca klasy lub dyrektor przedszkola lub placówki, o których mowa […], informuje innych nauczycieli, wychowawców grup

> wychowawczych lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie ich bieżącej pracy z uczniem – jeżeli stwierdzi taką potrzebę[2].

W przypadku uczniów mających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej czy też zidentyfikowanych przez samych nauczycieli jako osoby doświadczające trudności w procesie edukacji ustawodawca zrezygnował z konieczności powoływania zespołu, który zająłby się zaplanowaniem i koordynacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ten obowiązek spoczywa na wychowawcy lub dyrektorze (chyba że ten ostatni wyznaczy inną osobę). W przywołanym rozporządzeniu[3] również inni nauczyciele, wychowawcy
grup oraz specjaliści są zobligowani do współpracy. Nie jest to łatwe zadanie, ponieważ obejmuje ono konieczność dokonania całościowej analizy funkcjonowania ucznia, opracowania wnikliwej diagnozy i adekwatnego do jej
wyników doboru form pomocy, określenia czasu, na jaki pomoc zostaje przydzielana, i wymiaru godzin.

Rozporządzenia nie określają szczegółowo zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nie zostały zdefiniowane dokumenty, które powinien posiadać uczeń objęty taką pomocą, ale inne akty prawne[4] zawierają informacje dotyczące tej kwestii:

> § 13.1. Przedszkole, szkoła i placówka prowadzą dzienniki innych zajęć niż zajęcia wpisywane odpowiednio do dziennika zajęć przedszkola, dziennika lekcyjnego, dziennika zajęć w świetlicy oraz dziennika zajęć, o którym mowa w § 12, jeżeli jest to uzasadnione koniecznością dokumentowania przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej, w szczególności zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć opiekuńczych i wychowawczych wynikających z potrzeb i zainteresowań uczniów, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela.

Rozporządzenie to wskazuje również wyraźnie, jakie informacje powinny się znaleźć w takim dokumencie:

§ 13.3. Do dziennika innych zajęć wpisuje się w porządku alfabetycznym nazwiska i imiona odpowiednio dzieci, uczniów, słuchaczy lub wychowanków oraz oddział, do którego uczęszczają, adresy poczty elektronicznej rodziców i numery ich telefonów, jeżeli je posiadają, indywidualny program pracy z dzieckiem, uczniem, słuchaczem lub wychowankiem, a w przypadku zajęć grupowych – program pracy grupy, tygodniowy plan zajęć, daty i czas trwania oraz tematy przeprowadzonych zajęć, ocenę postępów i wnioski dotyczące dalszej pracy z dzieckiem, uczniem, słuchaczem lub wychowankiem oraz odnotowuje się obecność dzieci, uczniów, słuchaczy lub wychowanków na zajęciach. Przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza podpisem, z zastrzeżeniem § 22 ust. 5.

Bez większych modyfikacji pozostała organizacja pomocy psychologiczno-
-pedagogicznej oferowana uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W tym wypadku planowanie i koordynowanie pomocy w przedszkolu, szkole i placówce jest nadal zadaniem zespołu. Zasady jej udzielania i pracy zespołu pozostały również bez zmian w stosunku do poprzedniego rozporządzenia.

W tej sytuacji zadajemy sobie pytanie o to, jak wygląda pomoc psychologiczno-pedagogiczna w momencie wprowadzenia kolejnych zmian. Zaplanowane na 2015 rok badania były próbą przyjrzenia się organizacji i realizacji działań, które służą indywidualnemu wsparciu rozwoju uczniów mających specyficzne potrzeby edukacyjne.

---

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532, § 19.3 i 19.4).

3 Tamże, § 19.1.

4 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez

publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. 2016, poz. 1368).

Rozdział 4

Projekt i realizacja badań – kolejna analiza zmian w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej (ocena praktyków)

4.1. Cel badań

Pracując z nauczycielami i przygotowując studentów do pracy w szkole, jesteśmy wyjątkowo wyczulone na kolejne koncepcje zmian wprowadzanych w systemie edukacji. Jesteśmy szczególnie zainteresowane przeobrażeniami zachodzącymi w systemie wspomagania uczniów, którym proces edukacji sprawia wyjątkowe trudności i którzy wymagają zindywidualizowanego podejścia. Doceniając znaczenie procesu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, chciałyśmy przyjrzeć się bliżej, jak to wygląda po wprowadzeniu kolejnych zmian.

Działania były prowadzone przez Państwową Wyższą Szkołę Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży w ramach realizacji badań statutowych – numer projektu BST-20/IS-H/21/2015 – we współpracy z ODN w Łomży, który jest instytucją odpowiedzialną za proces wspierania nauczycieli w ich codziennej pracy, reagowania na pojawiające się trudności, propagowania inicjatyw, które mają charakter innowacyjny. Natomiast PWSIiP w Łomży

jest uczelnią, która m.in. kształci przyszłych nauczycieli języka angielskiego, a co za tym idzie – przygotowuje ich też do procesu organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Celem głównym badań była analiza procesu organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Przyjęte cele szczegółowe to poznanie:

1) trudności, jakie napotykają nauczyciele na etapie planowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
2) metod, które najczęściej są wykorzystywane w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi;
3) subiektywnej oceny skuteczności stosowanych metod;
4) zasad ewaluacji podejmowanych działań.

Zaplanowano również osiągnięcie celów istotnych z punktu widzenia praktycznego, takich jak:

1) optymalizacja procesu edukacji studentów kierunku filologia o specjalności filologia angielska z technologią informacyjną w obszarze pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi;
2) włączenie kadry kierunku filologia w proces zmian, jaki toczy się w obszarze edukacji;
3) stworzenie koncepcji innowacyjnego nauczania studentów filologii w ramach przygotowywania ich do pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi – z wykorzystaniem innowacyjnych metod nauczania języka angielskiego;
4) popularyzacja najefektywniejszych metod pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi;
5) intensyfikacja współpracy PWSIiP z lokalnymi placówkami oświatowymi.

Mamy nadzieję, że przeprowadzone w 2015 roku badania, które stanowią uzupełnienie, ale jednocześnie poszerzenie zrealizowanych w 2012 roku, pozwolą na dokonanie rzetelnego wglądu w proces organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a co za tym idzie – określenie najczęściej napotykanych trudności, wdrożenia szkoleń, które pozwolą znaleźć

rozwiązania dla nich, identyfikację i propagowanie najskuteczniejszych rozwiązań stosowanych przez nauczycieli oraz opracowanie takich programów edukacji przyszłych nauczycieli, które będą dobrze przygotowywały do podjęcia pracy z uczniami wymagającymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Badania będą też próbą oceny kierunku zmian, który został wyznaczony rozporządzeniami z 2010 roku i zmodyfikowany kolejnymi w 2013 roku. Być może pozwoli to znaleźć odpowiedź na nurtujące nas pytanie: „Co dalej z pomocą psychologiczno-pedagogiczną w polskich szkołach?”.

4.2. Organizacja badań

Badania prowadzono wśród nauczycieli wszystkich typów szkół trzech województw: podlaskiego, mazowieckiego i warmińsko-mazurskiego. Ankiety rozesłano do ośrodków, które na co dzień współpracują z nauczycielami. Jednym z nich było Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, które z kolei przesłało naszą prośbę do Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, do Wydziału w Radomiu i Ostrołęce. Nasze ankiety rozpropagowało też Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Suwałkach i Białymstoku. Zasięg oddziaływania tych ośrodków sięga aż do województwa warmińsko-mazurskiego. Również ODN w Łomży partycypował w zbieraniu informacji, a działania tego ośrodka (z racji realizacji różnego rodzaju projektów) sięgały do sąsiednich województw.

Ankieta (zob. Aneks: Załącznik nr 3) – opracowana we współpracy z konsultantami ODN w Łomży – była skonstruowana podobnie jak ankieta wykorzystana w badaniach w 2012 roku. Było to działanie celowe, ponieważ zaplanowane badania stanowią próbę analizy procesu organizowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na kolejnym etapie wprowadzanych zmian. W nowo tworzonej ankiecie zrezygnowałyśmy z części B, ponieważ wypełniali ją nauczyciele z bardzo różnych szkół, a w momencie badań nie mogli mieć wiedzy na temat liczby uczniów w ich szkołach, a tym bardziej liczby uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Poza tym chciałyśmy skoncentrować się na metodyce pracy nauczycieli oraz doświadczanych przez nich trudnościach czy sposobach rozwiązań, które uważają za najskuteczniejsze.

W procesie tworzenia ankiety wykorzystano wiedzę zdobytą we wcześniejszych badaniach. Zgodnie z już posiadanymi danymi znakomitą część uczniów wymagających pomocy psychologiczno-

pedagogicznej stanowią uczniowie ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi[1] (średnio 68,35% uczniów w stosunku do wszystkich uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną; przy czym najmniej, bo 46,15%, jest w jednej ze szkół, najwięcej, bo aż 91,71%, w innej szkole). Wśród nich znakomitą większość stanowią osoby z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, osoby z inteligencją niższą niż przeciętna i z nadpobudliwością psychoruchową. Z tego względu na analizie organizacji pomocy dla tego typu uczniów skupiono się w kolejnych badaniach. Pominięto uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonymi w 2012 roku jest ich średnio 8,8% wśród wszystkich uczniów wymagających pomocy.

Natomiast do ankiety wykorzystywanej w badaniach realizowanych w 2015 roku dołączono nowy, istotny element: pytanie 4, które dotyczyło metod stosowanych w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Informacje uzyskane w ten sposób miały dać możliwość porównania charakteru pracy nauczycieli polskich i brytyjskich z uczniami wymagającymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej[2]. To z kolei może być początkiem pogłębionej refleksji dotyczącej warsztatu pracy nauczyciela używanego w procesie indywidualizacji procesu edukacji. Może być też pomocne (szczególnie wiedza dotycząca systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznego realizowanego w Anglii i Walii) w przygotowaniu nowych koncepcji szkoleń dla nauczycieli, jak również służyć innowacyjnemu podejściu w procesie edukacji nauczycieli języka angielskiego w PWSIiP w Łomży. Prowadząc badania, nadal zbierałyśmy informacje dotyczące różnego rodzaju trudności, jakie mogą pojawiać się w procesie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Te dane mają służyć właściwemu projektowaniu systemu szkoleń organizowanych przez ODN w Łomży.

Badania były realizowane od stycznia do maja 2015 roku. W sumie rozdysponowano 400 ankiet. Do ODN w Łomży wróciło ich 377. Ankiety były zwykle wypełniane podczas różnego rodzaju

szkoleń nauczycieli, ale też w trakcie spotkań rad pedagogicznych, na których byli obecni konsultanci Ośrodków. Samo zbieranie informacji było poprzedzone obszerną informacją na temat celu badań, a także tego, kiedy i gdzie będą opublikowane materiały powstałe dzięki zebranym danym.

4.3. Charakterystyka grupy badanej

Osobami uczestniczącymi w badaniach były przeważnie kobiety – 351, co stanowi 93,1% respondentów. W przypadku badań prowadzonych wśród nauczycieli zwykle mamy do czynienia z nadreprezentacją kobiet. Zawód nauczyciela jest bowiem mocno sfeminizowany – w skali kraju reprezentacja kobiet w tym zawodzie jest bliska 83%[3].

Wśród respondentów najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że są to nauczyciele, którzy najchętniej korzystają z różnych form doskonalenia (a pamiętamy, że duża część badań była realizowana podczas szkoleń), nieustannie poszukują inspiracji do swojej pracy. Jest to niezwykle cenna postawa, zważywszy na to, jak dużo zależy od pierwszych lat edukacji.

Tabela 9. Przedmioty nauczane przez respondentów

Lp.	Nauczany przedmiot	Liczba wskazań
1.	edukacja wczesnoszkolna	228
2.	język polski	37
3.	matematyka	26
4.	przyroda	22
5.	pedagog	21
6.	język angielski	19
7.	historia	15
8.	wychowawca w świetlicy	11
9.	wychowanie fizyczne	10
10.	wychowanie przedszkolne	9
11.	plastyka	9
12.	kształcenie specjalne	9
13.	technika	7
14.	nauczanie zintegrowane	6
15.	logopeda	6
16.	terapia pedagogiczna	5
17.	oligofrenopedagogika	5
18.	nauczyciel wspomagający	5
19.	kształcenie zintegrowane	5
20.	religia	4
21.	chemia	4
22.	muzyka	3
23.	język rosyjski	3
24.	geografia	2
25.	fizyka	2
26.	biblioteka	2
27.	psycholog	1
28.	brak informacji	5

Źródło: badania własne.

W grupie badanej 11,83% stanowią nauczyciele uczący dwóch przedmiotów. Zwykle są to przedmioty pokrewne: język polski i historia czy wiedza o społeczeństwie lub matematyka i fizyka. Jedna osoba uczy matematyki i plastyki. Siedem osób uczy trzech

lub więcej przedmiotów. Często ta „wieloprzedmiotowość” określa raczej pełnienie różnych funkcji, a nie nauczanie różnych przedmiotów, ponieważ mamy do czynienia z osobami, które uzupełniają swój etat, pracując w świetlicy czy bibliotece. Niezależnie od tego, jak to wygląda w indywidualnych przypadkach, pewne jest, że większość respondentów pracuje na co dzień z uczniami wymagającymi udzielania im pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a więc ci badani są doskonałym źródłem poszukiwanych informacji. W badanej grupie znalazły się też osoby, które nie wskazały przedmiotu realizowanego w szkole. Prawdopodobnie jest to efekt zwykłego przeoczenia.

Wśród badanych nauczycieli najliczniejszą grupę stanowią osoby doświadczone, mające ponad piętnastoletni staż pracy (63,13%). Taka struktura doświadczenia jest niezwykle korzystna dla przedmiotu badań, ponieważ często nauczyciele z wieloletnim stażem mają również bogate doświadczenie w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki temu są bardzo cennym źródłem informacji. W tym wypadku również kilka osób nie udzieliło informacji na temat swojego stażu pracy.

Tabela 10. Staż pracy respondentów

Lp.	Staż pracy	Liczba wskazań	Udział procentowy
1.	do 5 lat	35	9,28
2.	od 5 do 15 lat	101	26,79
3.	powyżej 15 lat	238	63,13
4.	brak informacji	3	0,8

Źródło: badania własne.

Jeśli chodzi o staż pracy osób badanych, to zakładałyśmy, że wśród nich najliczniejszą grupę będą stanowili nauczyciele dyplomowani, a więc najlepiej przygotowani do wykonywania swojej pracy. Zebrane informacje potwierdziły nasze oczekiwania. Możemy mieć nadzieję, że dzięki temu informacje gromadzone w procesie badań pochodzą od osób, które są najlepiej

przygotowane do organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dysponują nie tylko bogatym doświadczeniem, ale też obszerną wiedzą i dużym warsztatem metodycznym.

Szczegółowe dane dotyczące stopnia awansu zawodowego zawiera poniższa tabela.

Tabela 11. Stopień awansu zawodowego

Lp.	Stopień awansu zawodowego	Liczba wskazań	Udział procentowy
1.	nauczyciel stażysta	14	3,71
2.	nauczyciel kontraktowy	44	11,67
3.	nauczyciel mianowany	68	18,03
4.	nauczyciel dyplomowany	247	65,52
5.	brak informacji	4	1,39

Źródło: badania własne.

Struktura awansu zawodowego wśród badanych osób jest korzystniejsza niż struktura awansu nauczycieli w Polsce. W naszych badaniach mamy znacznie więcej nauczycieli dyplomowanych. Dane ogólnopolskie wskazują, że jedynie 51,7% nauczycieli osiągnęło najwyższy stopień awansu zawodowego (nauczyciel dyplomowany), 26,7% – stopień nauczyciela mianowanego, 16,6% – nauczyciela kontraktowego, 5% nauczycieli jest stażystami[4].

Respondenci zamieszczali też informację na temat miejsca, w jakim znajduje się szkoła, w której pracują. Znakomita większość badanych pracuje w szkołach na wsiach i w małych (do 20 tys. mieszkańców) miastach – aż 74,8% respondentów (282 osoby). Można przypuszczać, że nauczyciele szkół funkcjonujących na wsiach i w małych miastach mają wyższe poczucie odpowiedzialności za jakość swojej pracy albo brakuje im zaufania do własnej wiedzy i doświadczenia. Są to małe szkoły, gdzie nie można liczyć na anonimowość – środowisko lokalne bardzo dobrze się zna, a to zobowiązuje do troski o wysoką jakość pracy.

Nauczyciel w takich środowiskach jest ważną postacią, obdarzaną autorytetem, oczekuje się od niego wysokich kompetencji.

Szczegółowe informacje znajdują się w tabeli poniżej.

Tabela 12. Miejsca funkcjonowania szkół

Lp.	Szkoła znajduje się:	Liczba wskazań
1.	na wsi	184
2.	w mieście do 20 tys. mieszkańców	98
3.	w mieście 20–100 tys. mieszkańców	76
4.	w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców	10
5.	brak informacji	9

Źródło: badania własne.

Dane, jakie są rokrocznie zbierane przez ODN w Łomży, potwierdzają, że osobami szkolącymi się najczęściej są nauczyciele z małych miast i wsi.

4.4. Prezentacja wyników badań

4.4.1. Dokumenty opracowywane w ramach przygotowania do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Jak już pisałyśmy, koncepcja opracowania ankiety jest oparta na bardzo prostym schemacie (analogicznym do przyjętego w badaniach przeprowadzonych w 2012 roku), odpowiadającym chronologii działań podejmowanych w ramach organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, takich jak:

- opracowanie diagnozy ucznia,
- planowanie działań wspierających ucznia,
- realizacja zaplanowanych działań,
- ewaluacja podjętych działań.

Ponieważ rozporządzenia MEN z 2013 roku zniosły konieczność tworzenia jednolitych form dokumentowania procesu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, byłyśmy ciekawe, jakiego rodzaju dokumenty opracowują nauczyciele, przygotowując się do organizacji i realizacji tego procesu. Pytanie pierwsze ankiety dotyczyło tego zagadnienia.

Zanim rozpoczniemy szczegółową analizę uzyskanych danych, chcemy zwrócić uwagę na pewien szczegół. Aż 236 nauczycieli odpowiedziało, że dokumentem, który wykorzystują w procesie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest „Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny". Warto zauważyć, że jest to obligatoryjny dokument wykorzystywany do planowania pomocy w sytuacji, kiedy mamy do czynienia z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia

specjalnego. Nasza ankieta dotyczyła uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, którzy znacznie częściej pojawiają się w szkole i są głównymi odbiorcami pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Można jednak zrozumieć nauczycieli, którzy wymieniają ten dokument, ponieważ rzeczywiście się nim posługują, organizując proces wsparcia.

W tym miejscu warto dokonać rozróżnienia pojęć: **specjalne potrzeby edukacyjne** i **specyficzne potrzeby edukacyjne***.* Na użytek tego opracowania możemy przyjąć, że specjalne potrzeby edukacyjne pojawiają się u uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, wynikają z niedostosowania społecznego czy zagrożenia niedostosowaniem. Mogą być też związane ze szczególnymi uzdolnieniami ucznia albo wynikać ze specyficznych trudności w uczeniu się czy zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych. Dodatkowo możemy wprowadzić rozróżnienie: **specjalne potrzeby rozwojowe** i **specjalne potrzeby edukacyjne**. W tym celu odwołamy się do fragmentu opracowania Ośrodka Rozwoju Edukacji:

> Spośród wielu definicji specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE), funkcjonujących w literaturze przedmiotu warto […] przytoczyć definicje zaproponowane przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku przez ministra edukacji narodowej:
>
> - **Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi** to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości.
> - **Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi** to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój.
>
> Zespół Ekspertów przyjął również kryterium podziału, biorąc pod uwagę wiek:

- **Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi** to dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole. Dzieci i młodzież od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia określa się mianem dzieci i młodzieży ze **specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** lub
- **Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi** to dzieci od urodzenia do 3. roku życia. Dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem **dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** (takie kryterium, jak i definicja obowiązuje, obecnie w wielu krajach Unii Europejskiej)[5].

Natomiast przez „specyficzne trudności w uczeniu się" należy rozumieć trudności w nauce, które mają uczniowie w normie intelektualnej, z przyswajaniem treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi.

Można przyjąć, że znakomita większość szkół ma opracowane różnego rodzaju wzory dokumentów (263 wskazania), które zawierają informacje na temat ucznia i zaplanowanych działań wynikających ze zdiagnozowanych problemów. Podczas zbierania danych miałyśmy bezpośredni kontakt z nauczycielami, czyli możliwość rozmawiania z nimi czy wspólnego analizowania dokumentów przygotowanych przez poszczególne placówki. Stąd wiemy, że zawierają one diagnozę funkcjonowania ucznia, która często komponowana jest na podstawie dokumentacji przygotowanej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz informacji zebranych wśród nauczycieli i specjalistów mających kontakt z uczniem. Kolejno pojawiają się tam: cele, jakie chcemy osiągnąć, pracując z uczniem; informacje o zakresie dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia, metodach i formach pracy; czasami informacja o innych działaniach wynikających z poziomu rozwoju psychofizycznego ucznia; wyznaczone przez dyrektora formy, sposoby, okresy i wymiar godzin udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej; czasami informacja o innych zajęciach odpowiednich do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia; dane o działaniach

wspierających rodziców ucznia; na koniec jest miejsce dla dokonania oceny skuteczności podejmowanych zabiegów (stopnia osiągnięcia założonych celów).

Analizując wszystkie zebrane informacje, możemy mieć wrażenie, że w szkołach jest bardzo dużo różnorodnych dokumentów. Ta pozorna różnorodność opracowywanych i wypełnianych pism najprawdopodobniej wynika z tego, że część respondentów wspomniała o tych fragmentach dokumentów, za których uzupełnianie są odpowiedzialni indywidualnie lub pracując w ramach zespołu (dokumenty tworzone przez szkołę/zespół i wypełniane indywidualnie lub podczas spotkań zespołów, które skoncentrowane są na diagnozie ucznia – 93 wskazania, dokumenty zbierające informacje pochodzące od rodziców i przeznaczone dla nich – 24 wskazania, czy dokumenty bezpośrednio związane z ewaluacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej – 29 wskazań). W rzeczywistości stanowią one fragment większej całości, są źródłem informacji potrzebnych do opracowania pełnego dokumentu.

Tabela 13. Rodzaje dokumentów opracowywanych w ramach przygotowania do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Lp.	Rodzaje dokumentów opracowywanych w ramach przygotowania do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Liczba wskazań
1.	**Dokumenty opracowywane przez szkołę i wypełniane indywidualnie lub podczas spotkań zespołów:** plan pomocy psychologiczno-pedagogicznej, roczny plan pracy z dzieckiem, karta dostosowania wymagań, karta pomocy psychologiczno-pedagogicznej ucznia, karta ucznia objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną, karta organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, teczka pomocy psychologiczno-pedagogicznej, indywidualny program wczesnego wspomagania, karta realizacji zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, karta indywidualnych potrzeb ucznia, plan działań wspierających	263
2.	**Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny**	236
3.	**Dokumenty opracowywane przez szkołę/zespół i wypełniane indywidualnie lub podczas spotkań zespołów, które skoncentrowane są na diagnozie ucznia:** sporządzam opinię/wstępną diagnozę ucznia, charakterystykę trudności dziecka, diagnozę logopedyczną, diagnozę wielospecjalistyczną (już nie wstępną), wypełniam kwestionariusz wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, przygotowuję/wypełniam arkusz obserwacji ucznia z trudnościami w nauce	93
4.	**Dokumenty bezpośrednio związane z ewaluacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej:** karta monitorowania osiągnięć ucznia, przygotowuję testy, dyktanda, pomoce dydaktyczne, karty pracy	29
5.	**Dokumenty zbierające informacje pochodzące od rodziców i przeznaczone dla rodziców:** informacje z wywiadu z rodzicami, korespondencja z rodzicami, informacja dla rodziców o planie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zalecenia dla rodziców, zgoda rodziców na udział dziecka w zajęciach	24
6.	**Dokumenty będące rejestrem uczniów ze specyficznymi potrzebami:** dzienniki zajęć, wykaz uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, posiadających opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, lista uczniów uczestniczących w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych	22
7.	**Mam tylko dokumenty pochodzące z poradni psychologiczno-pedagogicznej**	17
8.	Wniosek do poradni psychologiczno-pedagogicznej o badanie ucznia, przygotowanie opinii	12
9.	Wywiad z nauczycielami wcześniej uczącymi dziecko	2
10.	Notatki wychowawcy	1
11.	**Odpowiedzi niezwiązane z treścią pytania:** gromadzimy wytwory pracy ucznia, portfolio prac ucznia, analiza wytworów pracy uczniów, program wychowawczy, program profilaktyki/profilaktyczny	24

Źródło: badania własne.

Warto zwrócić uwagę na fakt funkcjonowania w szkołach zespołów, w ramach których planuje się proces organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z punktu widzenia prawa nie ma obowiązku tworzenia zespołu dla uczniów, którzy nie mają orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, jednak wiele szkół nie zrezygnowało z takiej formy pracy. Prawdopodobnie wynika to

z tego, że współpraca w zespole związana z organizacją wsparcia jest zdecydowanie łatwiejsza i efektywniejsza. Być może nastąpią w tej kwestii zmiany – znikną tego rodzaju zespoły w sytuacji, gdy nauczyciele sprawnie i bez większych problemów będą samodzielnie opracowywali wszelkie dokumenty dla uczniów ze specyficznymi potrzebami eduka-
cyjnymi.

Są szkoły, które nie zrezygnowały z dokumentów zaproponowanych przez ministerstwo w poprzednich rozporządzeniach („Karta indywidualnych potrzeb ucznia" i „Plan działań wspierających"). Takie posunięcie wydaje się rozsądne – sprawdzone. Być może w ocenie poszczególnych szkół dobre rozwiązania nie wymagają nieustannych korekt.

Warto dodać, że wśród respondentów są nauczyciele, którzy nie wypełniają żadnych pism („mam tylko dokumenty pochodzące z poradni psychologiczno-pedagogicznej" – 17 osób) lub niewłaściwie zrozumieli treść pytania (24 odpowiedzi), co może być związane z przekonaniem, iż nie ma potrzeby tworzenia dodatkowych dokumentów dla uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nie ulega wątpliwości, że nawet najlepiej przygotowywane dokumenty nie zastąpią codziennej pracy z uczniem, a ona nie powinna być prowadzona w sposób chaotyczny, niedbały, bo wtedy nie przyniesie oczekiwanych efektów, adekwatnych do włożonego wysiłku. Zapisy w odpowiedniej dokumentacji są podstawą dobrego planowania, a później realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

4.4.2. Obszary związane z opracowywaniem dokumentacji, sprawiające nauczycielom najwięcej trudności

Analizując zebrane informacje, możemy przyjąć, że nic, co należy do sfery organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie sprawia im szczególnych trudności. Wysoko oceniają swoją umiejętność dostosowania odpowiednich metod do pracy z uczniem (tak uważa aż 72,15% nauczycieli). Prawdopodobnie kryje się za tym też głębokie przekonanie o znajomości różnorodnych metod pracy służących indywidualizacji procesu edukacji. Nauczyciele potrafią również właściwie interpretować informacje podane w opiniach i orzeczeniach (69,23% wskazań) oraz wyznaczaać cele do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga wsparcia (68,97% wskazań).

Nieoczekiwanie trudnym zadaniem okazało się określenie działań wspierających rodziców ucznia – blisko połowa respondentów ma z tym problem (44,3% badanych uznało to za zadanie dość trudne i bardzo trudne). Nieco mniej problemu sprawia nauczycielom ustalenie zakresu współpracy, która służyłaby organizacji wsparcia rozwoju uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z poradniami, placówkami doskonalenia nauczycieli czy organizacjami pozarządowymi (40,58% postrzega to zadanie jako dość trudne lub bardzo trudne). Ponadto zgodnie z zebranymi informacjami możemy przyjąć, że niełatwe jest tworzenie i zapisanie diagnozy ucznia w dokumentacji (39,52% biorących w badaniach nauczycieli uznało to zadanie za dość trudne i bardzo trudne).

Tabela 14. Obszary związane z opracowywaniem dokumentacji, które sprawiły respondentom najwięcej trudności

Lp.	Zakres działań	Brak trudności	Dość trudne	Bardzo trudne	Brak informacji
1.	Umiejętność interpretacji informacji zawartych w opinii/orzeczeniu	261	93	7	16
2.	Stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji	214	135	14	14
3.	Określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy	260	99	5	13
4.	Określenie metod pracy z uczniem	272	89	3	13
5.	Określenie działań wspierających rodziców ucznia	204	133	34	6
6.	Określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp.	210	130	23	14

Źródło: badania własne.

Możemy zatem przyjąć, że nauczyciele mają przygotowaną odpowiednią formę dokumentacji niezbędną do zaplanowania działań, potrafią wyznaczać cele, jakie chcą osiągnąć, pracując z poszczególnymi uczniami wymagającymi wsparcia w procesie edukacji, potrafią też dobrać właściwe metody. Mają jednak pewne trudności z określaniem form współpracy z rodzicami czy instytucjami, z którymi współdziałanie mogłoby znacznie poprawić efektywność podejmowanych przez nich czynności.

Są to już kolejne badania, które wyraźnie pokazują problem w tym obszarze. Z bezpośrednich rozmów z nauczycielami wynika, że nie mają wypracowanych systemowych rozwiązań. Wręcz często nie widzą sensu, potrzeby, żadnego uzasadnienia dla angażowania rodziców w proces edukacji. Prawdopodobnie potrzeba będzie jeszcze wielu lat wprowadzania nieustannej korekty w takim sposobie myślenia, aby nastąpiła istotna zmiana zachowań. Być może pomocna też będzie modyfikacja postaw samych rodziców, których dzieci dopiero trafiają do szkół, a którzy okazują zdecydowanie większe zainteresowanie losem swoich potomków. Miejmy nadzieję, że ta powolna zmiana będzie niezwykle korzystna dla obu stron i przez nie doceniona.

4.4.3. Trudności doświadczane przez nauczycieli w procesie planowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Co prawda, nauczyciele oceniając swój sposób funkcjonowania związany z organizacją i realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie uznali, że napotykają w tym obszarze swoich działań jakieś większe problemy – jednak zdecydowałyśmy się zadać dodatkowe pytanie: „Jeżeli jednak napotkaliście Państwo trudności w planowaniu i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czego one dotyczyły?", i poprosiłyśmy o ich krótki opis. Miałyśmy nadzieję, że respondenci scharakteryzują różnego rodzaju trudności, które pojawiają się w procesie wspierania uczniów. Z bezpośrednich kontaktów z nauczycielami podczas różnego rodzaju szkoleń wiemy, że doświadczają jednak problemów. Uzyskane dane to potwierdziły, a wiedza tego dotycząca jest wyjątkowo użyteczna w planowaniu kolejnych form doskonalenia nauczycieli.

Pytanie zostało tak skonstruowane, aby analiza poszczególnych obszarów działań była spójna ze strukturą organizacji pomocy, ale też z poprzednim pytaniem. Miałyśmy nadzieję, że zachowanie takiej chronologii pomoże naszym respondentom w dokonaniu wnikliwej, całościowej analizy. Pytanie miało charakter półotwarty.

Korzystając z doświadczeń poprzednich badań, nieco zmieniłyśmy treść tego pytania. Zrezygnowałyśmy z rozbicia analizy na część dotyczącą form i sposobów udzielania pomocy oraz metod pracy z uczniem, pozostawiając jedynie prośbę o podanie trudności w doborze metod. Nauczyciele w swojej pracy rzeczywiście skupiają się na doborze właściwych metod – zainteresowani są tym w sposób szczególny i za to czują się odpowiedzialni. Zrezygnowałyśmy też z prośby o wskazanie

zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych. To określenie użyte w rozporządzeniu dotyczącym pomocy psychologiczno-pedagogicznej z 2010 roku od początku budziło wiele wątpliwości. Trudno jest precyzyjnie zdefiniować pojęcie **dostosowanie wymagań edukacyjnych**. Zwykle przyjmuje się, że dotyczy ono warunków organizacji procesu edukacyjnego. Ze względu na niejednoznaczność rozumienia tego terminu powstała obawa, że uzyskane informacje będą niełatwe do zinterpretowania, a co za tym idzie – nieużyteczne z punktu widzenia prowadzonych badań.

Zebrane dane wskazują, że jednak trudna dla nauczycieli (tak zadeklarowało aż 44,65% respondentów) jest interpretacja informacji zawartych w dokumentach pochodzących z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Przyczyny tego są bardzo różne. Przede wszystkim informacje tam podane niewiele wnoszą, ponieważ są niejasne, zbyt ogólne czy sformułowane bardzo schematycznie. Czasami zawierają nieprzydatne dla nauczycieli wskazówki. Często są też pisane niezrozumiałym, specjalistycznym językiem. Bywa, że zawierają błędy merytoryczne czy sprzeczności. Wszystko to w ogromnym stopniu może utrudniać nauczycielom pracę, a warto wiedzieć, że ustawodawca jednoznacznie określa treści, jakie powinny znaleźć się w opinii wydawanej przez poradnie[6].

> § 6.1. Opinia poradni zawiera:
> […]
> 6) określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka albo pełnoletniego ucznia oraz opis mechanizmów wyjaśniających funkcjonowanie dziecka albo pełnoletniego ucznia, w odniesieniu do problemu zgłaszanego we wniosku o wydanie opinii;
> 7) stanowisko w sprawie, której dotyczy opinia, oraz szczegółowe jego uzasadnienie;
> 8) wskazania dla nauczycieli dotyczące pracy z dzieckiem albo pełnoletnim uczniem;

9) wskazania dla rodziców dotyczące pracy z dzieckiem albo wskazania dla pełnoletniego ucznia, które powinien stosować w celu rozwiązania zgłaszanego problemu; […]

Poradnie zatrudniają m.in. psychologów, którzy doskonale mogliby wesprzeć nauczycieli w interpretowaniu zachowania dziecka czy podsuwając koncepcje pracy z nim. Być może to inne spojrzenie byłoby cenne dla pedagogów. Zwykle jednak (co widać na podstawie prezentowanych danych) informacje zawarte w dokumentach poradni są mało przydatne w ocenie nauczycieli.

Problem ten pojawia się po raz kolejny, kiedy nauczyciele piszą o trudnościach związanych z rozpoznaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia i zapisaniem tego w dokumentach (tak deklaruje co czwarty respondent – blisko 26%). Charakter wskazanych trudności bardzo wyraźnie leży na pograniczu funkcjonowania szkoły i poradni. Respondenci zwracają uwagę na to, że tworzenie diagnozy jest po prostu trudne, brakuje im wiedzy, doświadczenia, narzędzi i czasu. Poza tym uczniów, których diagnoza ma dotyczyć, jest zbyt wielu. To wszystko oraz niewystarczające wsparcie ze strony poradni stanowi istotną przeszkodę w procesie diagnozowania. Jest to problem niebagatelny, ponieważ jakość diagnozy przekłada się na jakość udzielanej pomocy. Doświadczamy tego sami, ilekroć nietrafna diagnoza skutkuje podejmowaniem działań metodą prób i błędów.

Kontynuując analizę zebranych informacji, możemy przyjąć – co jest zgodne z danymi uzyskanymi przy poprzednim pytaniu – że dużą trudność sprawia nauczycielom projektowanie działań wspierających rodziców ucznia (tak uważa aż 43,24% respondentów). Z doświadczeń nauczycieli wynika, że rodzice nie chcą i nie potrafią współpracować ze szkołą, a czasami nie widzą w tym sensu. Nauczyciele ubolewają też nad tym, że rodzice, dostarczając dokumenty z poradni, uznają swoją rolę za zakończoną, przerzucają cały ciężar działań na nauczycieli i szkołę. Taka postawa jest rzeczywiście nie do zaakceptowania, ponieważ w przypadku dzieci, które mają kłopoty z opanowaniem materiału

na poziomie podstawy programowej, bezwzględnie wymagają wsparcia rodziców, chociażby dla wypracowania właściwych nawyków uczenia się.

Spójne z wcześniej prezentowanymi informacjami są zgłaszane trudności pojawiające się we współpracy z poradniami czy organizacjami pozarządowymi. Taką deklarację składa 17,24% respondentów. Okazuje się, ż nie ma instytucji, które nauczyciele postrzegaliby jako mogące wspierać ich działania. Uważają też, że brak takiej współpracy może wynikać z braku tradycji. Oczekują również, że różnego rodzaju instytucje będą inicjatorami współpracy, że poszukiwanie sojuszników w trosce o dobro dziecka nie stanie się obowiązkiem jedynie szkoły. Każdy sojusznik w tych staraniach jest bezcenny, stąd można zrozumieć lekkie zniecierpliwienie nauczycieli, którzy mają kłopot z opanowaniem ciągle zmieniających się zadań stawianych przed nimi – nie tylko w obszarze organizowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Bardzo spójne z wcześniej złożonymi deklaracjami oraz z informacjami uzyskiwanymi bezpośrednio od nauczycieli jest ich przekonanie, że potrafią określać cele istotne dla wspierania rozwoju ucznia, który wymaga pomocy. Drobne przeszkody w tym obszarze dostrzega zaledwie 7,69% respondentów. Zwykle nauczyciele mają wątpliwości, czy właściwie wyznaczyli te cele, czy należycie ustalili priorytety, czy są one spójne z postrzeganiem ucznia przez innych nauczycieli. Nie mają też większego problemu z określeniem metod pracy z uczniem. Pojawienie się trudności deklaruje około 9,55% badanych. Według nich jeżeli pojawia się kłopot, to wynika jedynie z troski o adekwatność doboru metod do potrzeb ucznia, ponieważ czasami są one bardzo specyficzne albo nie zostały jeszcze do końca rozpoznane. Nauczyciele nie uważają, że ich warsztat pracy jest zbyt ubogi. Znają i posługują się wieloma metodami, ale czasami mają mało czasu na to, żeby rzetelnie je zastosować, lub zajmują się zbyt liczną grupą uczniów.

Poniższa tabela zawiera szczegółowe informacje na temat trudności, jakie zidentyfikowali badani nauczyciele w procesie planowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 15. Trudności w planowaniu i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Obszar działań	Pojawiające się lub mogące pojawić się trudności
1. Umiejętność interpretacji informacji zawartych w dokumentach pochodzących z poradni psychologiczno-pedagogicznych (168 wskazań)	– **Informacje te niewiele wnoszą, są mało przydatne** – 123 wskazania (są zbyt ogólne – 57 wskazań, niejasne, np. „szeroko pojęta norma" – 21 wskazań, tworzone schematyczne, powielane, tworzone metodą „kopiuj – wklej", brak jasno sprecyzowanych wniosków/wskazówek do dalszej pracy – 18 wskazań, mało mówią o dziecku – 15 wskazań, często pojawiają się cytaty z opinii stworzonej przez nauczyciela, ze skierowania na badania, nie wnoszą nic nowego – 5 wskazań, sformułowane zalecania są niemożliwe do realizacji – 4 wskazania, zbyt krótkie, lakoniczne – 3 wskazania). – **Informacje są niezrozumiałe** – 32 wskazania (język, jakim posługują się osoby wystawiające dokument, jest zbyt trudny, specjalistyczny, nauczyciele nie dysponują specjalistyczną wiedzą, która pozwala zrozumieć zawarte tam informacje). – **Informacje budzą wątpliwości merytoryczne** – 13 wskazań (sama diagnoza zawiera sprzeczne informacje – 8 wskazań, informacje są sprzeczne z wiedzą i doświadczeniem nauczyciela pracującego z dzieckiem – 5 wskazań).
2. Stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji (98 wskazań)	– **Po prostu trudny jest proces diagnozy** – 40 wskazań (opracowanie dokumentacji i szczegółowa diagnoza wymagają dużo czasu – 21 wskazań, po prostu trudno jest tworzyć diagnozę, kiedy nie jest się psychologiem – 9 wskazań, trudno jest napisać fachową diagnozę, dobrze ją sformułować – 8 wskazań, jestem skazana na samodzielne opracowywanie diagnozy, a to jest trudne – 2 wskazania). – **Trudności są związane z brakiem narzędzi diagnostycznych lub umiejętności posługiwania się nimi** – 26 wskazań (brak narzędzi do badań – 13 wskazań, brak wzoru diagnozy, literatury na ten temat – 6 wskazań, trudność w dobraniu narzędzi badawczych – 4 wskazania, interpretacja informacji uzyskanych z wielu narzędzi – 3 wskazania).

	– **Problemy (techniczne) wynikające z braku informacji** – 23 wskazania (trudności związane z rozpoznaniem środowiska rodzinnego – wynikające z trudnej współpracy z rodzicami – 7 wskazań, trudności wynikające z braku kontaktu z uczniem, np. autystycznym – 5 wskazań, słaba znajomość ucznia – 4 wskazania, trudne jest zebranie dużej ilości informacji, aby diagnoza była wartościowa – 4 wskazania, zbyt dużo uczniów do diagnozowania – 2 wskazania, trudny kontakt ze specjalistami pracującymi z dzieckiem – 1 wskazanie). – **Inne problemy** – 9 wskazań (czasami diagnoza poradni jest różna od diagnozy nauczycieli – 6 wskazań, bardzo różne diagnozy pochodzące od różnych nauczycieli – 3 wskazania).
3. Określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy (29 wskazań)	– **Trudno jest określić cele tak, aby rzeczywiście były adekwatne do potrzeb i możliwości ucznia** – 16 wskazań (najczęściej uczeń ma wiele różnorodnych trudności i problemem jest ustalenie, które powinny stać się priorytetem – 4 wskazania, ustalenie celów w ten sposób, aby nie doprowadzić do opóźnienia rozwoju dziecka – 4 wskazania, brak właściwych kwalifikacji, które pozwalają poprawnie ustalić cele – 4 wskazania, cele są określane na początku roku, a wówczas jeszcze mało znamy możliwości ucznia – 2 wskazania, trudno jest pogodzić obowiązek realizacji treści z podstawy programowej z możliwościami ucznia – 1 wskazanie, zawsze mam problem z określeniem, do czego dążę – 1 wskazanie). – **Brak spójności w określaniu celów** – 12 wskazań (trudności z określeniem celów wynikają z trudności związanych z odczytaniem diagnozy lub brakiem w niej wskazówek – 8 wskazań, różne są cele wyznaczane przez różnych nauczycieli, czasami sprzeczne – 2 wskazania, samodzielne opracowywanie celów jest łatwe dla osoby je opracowującej, ale określenie celów dla innych jest trudne – 1 wskazanie, trudno jest rozdzielić cele do realizacji między nauczycielem, uczniem i rodzicem – 1 wskazanie). – **Trudno jest osiągnąć zamierzone cele, ponieważ brakuje zaangażowania ze strony ucznia** – 1 wskazanie.
4. Określenie metod pracy z uczniem (36 wskazań)	– **Określenie takich metod, które będą adekwatne do możliwości dziecka** – 36 wskazań (każdy uczeń w klasie wymaga stosowania metod adekwatnych do jego możliwości, studia nie przygotowują do tego typu pracy – 17 wskazań, trudno jest określić metody, ponieważ jest wiele problemów wymagających użycia różnych metod – 6 wskazań, należy przez dłuższy czas pracować z dzieckiem, aby określić, która z metod może być najskuteczniejsza – 5 wskazań, najtrudniej jest je określić w szczególnych przypadkach, np. ucznia z ADHD, ucznia zdolnego, ucznia z trudną chorobą – 4 wskazania, trudnością jest określenie metod, ponieważ opinia czy orzeczenie takich sugestii nie zawiera – 2 wskazania, nieznajomość różnorodnych metod – 2 wskazania). – **Nie ma problemu z określeniem metod** – 8 wskazań (problem jedynie polega na ich stosowaniu – brak pomocy ze strony specjalistów, liczebność klas, mało czasu – 3 wskazania, mało czasu powoduje, że nie można zastosować różnorodnych metod – 2 wskazania, często trzeba wypracować własne metody – 2 wskazania, brak aktywności ucznia – 1 wskazanie).
5. Określenie działań wspierających rodziców ucznia (163 wskazania)	– **Rodzice nie chcą współpracować ze szkołą** – 107 wskazań (nie są zainteresowani współpracą, pomocą – 50 wskazań, kłopoty z komunikacją z rodzicami, trudny kontakt z rodzicami, trudno jest dotrzeć do nich, studia nie przygotowują do tego rodzaju działań – 30 wskazań, nawet jeżeli uda się nawiązać współpracę nie jest ona systematyczna – 11 wskazań, rodzice uważają, że praca z dzieckiem spoczywa jedynie na szkole – 6 wskazań, często nie korzystają z oferowanej im pomocy – 5 wskazań, szczególnie trudny kontakt z rodzicami mało inteligentnymi – 2 wskazania, trudno jest od rodziców uzyskać opinię/orzeczenie – 1 wskazanie, mamy problem z zachęceniem rodziców

Obszar działań	Pojawiające się lub mogące pojawić się trudności
	do korzystania z pomocy innych instytucji niż szkoła – 1 wskazanie, nie korzystają z zaleceń nawet logopedy – 1 wskazanie). – **Rodzice nie potrafią współpracować ze szkołą, pomagać dziecku** – 23 wskazania (rodzice nie rozumieją i nie chcą rozumieć przyczyn problemów pojawiających się u dziecka, nie przyjmują do wiadomości, że dziecko może mieć problem – 10 wskazań, trudno jest nakłonić rodziców do przebadania dziecka w poradni – 7 wskazań, nie zawsze rodzice potrafią pomóc swemu dziecku – 6 wskazań). – **Nawet dobre zaplanowanie współpracy nie daje gwarancji jej realizacji** – 21 wskazań (najczęściej działania, które sugeruje nauczyciel, zostają tylko na papierze – 10 wskazań, nauczyciel nie jest w stanie sprawdzić, czy rodzic realizuje zadania określone przez nauczyciela – 5 wskazań, trudno jest dobrać właściwe działania do poszczególnych rodziców, nie znamy ich – 3 wskazania, trudno jest rozpoznać potrzeby rodzica w zakresie pomocy dziecku – 1 wskazanie, rodzice są nadopiekuńczy, wyręczają dziecko – 1 wskazanie, trudno jest mi sugerować cokolwiek rodzicom, ponieważ sama mam problem z określeniem, do czego dążę – 1 wskazanie). – **Rodzice nie rozumieją znaczenia współpracy** – 12 wskazań (nie rozumieją, że ich pomoc ma znaczenie – 9 wskazań, uważają, że opinia zwalnia ze wszystkiego – 2 wskazania, często zwalniają dziecko z dodatkowych zajęć – 1 wskazanie).
6. Określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp. (65 wskazań)	– **Nie ma takich instytucji, z którymi można byłoby współpracować, a te, które istnieją, nie chcą współpracować ze szkołą** – 38 wskazań (trudny dostęp do różnego rodzaju instytucji – 15 wskazań, po prostu nie ma współpracy – 9 wskazań, brak chęci i czasu – ze strony placówek i organizacji – 8 wskazań, poradnia wstrzymuje się z wydaniem orzeczenia, długo czekamy na każdą reakcję poradni – 5 wskazań, jeżeli jest współpraca, to jest to współpraca szkoły/nauczyciela z poradnią, nigdy odwrotnie – 1 wskazanie). – **Nie ma tradycji współpracy** – 24 wskazania (współpraca z poradnią ogranicza się do skierowania dziecka na badania – 6 wskazań, nie wiem, czego mogę oczekiwać, nie wiem, jaka może to być forma współpracy – 6 wskazań, nie ma żadnych wspólnych spotkań, które umożliwiłyby współpracę – 3 wskazania, po wydaniu opinii/orzeczenia poradnia nie interesuje się uczniem – 3 wskazania, słaby przepływ informacji między placówkami, kontakt jedynie z pedagogiem – z pominięciem nauczyciela – 2 wskazania, trudności związane z funkcjonowaniem poradni – czas pracy, oferta działań – 2 wskazania, często współpraca ta ogranicza się do zastosowania wskazówek zawartych w opinii czy orzeczeniu – 1 wskazanie, w dokumentacji używa się określenia „w miarę potrzeb" i na tym współpraca ta się kończy – 1 wskazanie). – **Inne przyczyny trudności** – 3 wskazania (dziecko z opinią czy orzeczeniem jest już i tak zbyt obciążone, a do tego czasami sami rodzice korzystają z tego typu pomocy, nie informując szkoły – 2 wskazania, ogólna niechęć szkoły do współpracy z organizacjami pozarządowymi – 1 wskazanie).

Źródło: badania własne.

Podsumowując analizę zebranych informacji, możemy przyjąć, że w swoim odczuciu nauczyciele są zostawiani sami sobie. W ich ocenie zarówno wsparcie, którego mogłyby udzielić poradnie, jak i działania rodziców są nie-

wystarczające. Nie potrafią – albo jest to z różnych powodów niemożliwe – skorzystać z pomocy instytucji okołooświatowych, których działanie nastawione jest na wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży. Nie został wypracowany system współpracy pomiędzy szkołą, rodzicami i tego rodzaju instytucjami. Nadal głównie na szkole spoczywa ciężar odpowiedzialności za zaplanowanie i prowadzenie procesu indywidualizacji oraz zmianę funkcjonowania uczniów ze specyficznymi problemami edukacyjnymi. Bez wątpienia w tym układzie zadanie to staje się mniej efektywne, a w szczególnie trudnych przypadkach jest niemożliwe.

Są takie środowiska, które potrafią ze sobą współpracować. Mają one szansę na wspólne osiągnięcie sukcesu i zwykle go osiągają dzięki osobom, które potrafiły nawiązać współpracę, wiedząc, że jest ona bezcenna, jeżeli ma się na celu pełne wsparcie rozwoju ucznia.

4.4.4. Metody wykorzystywane w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi

Pytanie dotyczące tego, jakie metody nauczyciele stosują w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, było jednym z kluczowych dla tych badań. Miało ono dostarczyć informacji na temat tego, w jaki sposób nauczyciele radzą sobie w pracy z uczniami, którzy mają problemy z opanowaniem podstawy programowej. Jak wiadomo, są to uczniowie często spotykani w szkole (stanowią 68,35% uczniów, dla których organizowano pomoc psychologiczno-pedagogiczną[7]), a więc bez wątpienia będący codziennym wyzwaniem w pracy każdego nauczyciela.

W punkcie czwartym ankiety pytano o to, jakie metody wykorzystują nauczyciele w pracy z uczniem z: dysleksją, dysgrafią czy dysortografią, dyskalkulią, inteligencją niższą niż przeciętna, nadpobudliwością psychoruchową bądź innymi dysfunkcjami – tutaj nauczyciele mieli możliwość określenia rodzaju problemów, które pojawiły się w ich klasach.

Analizując udzielone przez respondentów odpowiedzi, miałyśmy wątpliwość, czy zawsze piszą oni o metodach. Jeżeli przyjmiemy rozumienie tego pojęcia za *Słownikiem języka polskiego*, to „metoda oznacza świadomie stosowany sposób postępowania mający prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu”[8]. Wydaje się, że badani czasami myśleli jedynie o zasadach, które można pojmować jako „ustalony na mocy jakiegoś przepisu lub zwyczaju sposób postępowania w danych okolicznościach”[9]. Zasady opisane przez respondentów można zakwalifikować jako specyficzną koncepcję organizacji pracy. Nauczyciele piszą też o różnego rodzaju działaniach, które nie są bezpośrednio związane z procesem edukacji, ale znacząco – w ich ocenie – wspierają efektywność tego procesu. Wśród zebranych danych możemy też

znaleźć informacje dotyczące specyfiki oceniania charakterystycznej dla poszczególnych typów dysfunkcji. Stąd zebrane informacje będziemy prezentowały w czterech częściach:

- Zasady organizacji pracy.
- Metody wykorzystywane w pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych (charakterystyczne dla dysfunkcji).
- Metody **wspierające** proces edukacji.
- Metody oceniania ucznia (wynikające ze specyfiki dysfunkcji).

4.4.4.1. Metody stosowane w pracy z uczniem z dysleksją, dysgrafią, dysortografią

Pierwsza część pytania czwartego odnosiła się do metod stosowanych w pracy z uczniami z dysleksją, dysgrafią i dysortografią. Wydaje się, że jest ich najwięcej wśród uczniów wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Być może dlatego informacji na temat pracy z nimi było wyjątkowo dużo. Zgodnie z przyjętą koncepcją dokonamy analizy, zaczynając od zasad, jakimi posługują się nauczyciele w procesie organizacji pracy.

Zasady organizacji pracy:

- korzystanie z programów komputerowych, praca z komputerem – 32 wskazania;
- dzielenie materiału na mniejsze części, stosowanie prostych poleceń, stopniowanie trudności adekwatnie do możliwości dziecka – 26 wskazań;
- specjalnie opracowane karty pracy: większy ich format, większa czcionka, podkreślenia i zaznaczenia kluczowych fragmentów tekstu – 18 wskazań;
- pozwolenie na pisanie „drukowanym pismem" – 7 wskazań;
- stosowanie plansz, obrazów, aby pomóc zapamiętać pisownię – 7 wskazań;
- zwracanie uwagi na poprawną postawę przy pisaniu, właściwe trzymanie długopisu – 6 wskazań;
- zeszyty przedmiotowe formatu A-4, dodatkowe zeszyty – 4 wskazania;
- pisanie ołówkiem, aby móc ścierać błędy – 3 wskazania;
- stosowanie kolorowych zakreślaczy, pisaków, długopisów, wklejanie naklejek – 2 wskazania.

Można bez trudu zauważyć, że nie są to zasady precyzyjnie dobrane do pracy z uczniami mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Bez wątpienia część doskonale spełnia swoją rolę, ale niektóre mają charakter uniwersalny i mogłyby być wykorzystywane w pracy z uczniami z innymi dysfunkcjami. Najprawdopodobniej tak też robią nauczyciele.

Bardzo interesująca dla prowadzących badania jest analiza metod, jakimi – w swoich deklaracjach – posługują się respondenci, pracując z uczniami z dysleksją, dysgrafią czy dysortografią. Zgodnie z wcześniejszymi informacjami nauczyciele nie mają problemu z doborem metod. Znają ich wiele i potrafią dobierać odpowiednie do ucznia. Jednak analiza odpowiedzi respondentów nie napawa zbytnim optymizmem. Informacje rzeczywiście dotyczące metod, a nie zasad organizacji pracy czy sposobu ewaluacji procesu edukacji, pojawiają się jedynie w 284 wypadkach. Pozostali nauczyciele albo nie wskazują żadnych metod, albo podawali inne działania.

Metody wykorzystywane w pracy z uczniem z dysleksją, dysgrafią, dysortografią:

- **metody wspomagające umiejętność poprawnego pisania** – ćwiczenia z wykorzystaniem książek (np. pakiet wydawniczy *Ortografitti*), praca z tekstami zawierającymi luki, praca ze słownikami (wyrabianie nawyku sprawdzania słów, tworzenie słownika wyrazów trudnych) – 88 wskazań;
- **metody poprawiające grafomotorykę** (np. ćwiczenia według Hanny Tymichowej czy ćwiczenia wspierające percepcję wzrokową Marianne Frostig i Davida Horne'a) – 70 wskazań;
- **metody całościowo wspierające rozwój umiejętności niezbędne do czytania i pisania** – Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz – 36 wskazań, czy Metoda 18 Struktur Wyrazowych Ewy Kujawy i Marii Kurzyny – 28 wskazań;
- **metody wspomagające umiejętność czytania** – metoda sylabowa Jagody Cieszyńskiej; czytanie z przesłonką,

„okienkiem”, czytanie głośne i ciche naprzemiennie, większa czcionka w tekstach, poleceniach, rymowanki – 41 wskazań;
- **metody wspomagające**: tłumaczenie poleceń, „opowiadanie” treści zadań, czytanie uczniowi poleceń, sprawdzanie stopnia zrozumienia poleceń, wyjaśnianie poleceń – 20 wskazań;
- zwolnienie z czytania – 1 wskazanie.

Niektórzy respondenci wymieniają działania, które bez wątpienia nie zaszkodzą dziecku, ale też nie są przykładem metod pracy dedykowanych uczniom mającym problemy z czytaniem czy pisaniem.

Metody wspierające proces edukacji:

- wsparcie emocjonalne ucznia, unikanie krytykowania ucznia – 6 wskazań;
- ćwiczenia relaksacyjne – 3 wskazania;
- Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – 2 wskazania;
- metoda mandali, np. Georga Bemmerleina – 1 wskazanie;
- współpraca z rodzicami – 1 wskazanie.

Na koniec warto dokonać analizy zapisów, które dotyczą specyfiki sposobu oceniania uczniów z dysleksją. W tym wypadku również pojawiają się podpowiedzi, które można wykorzystać w pracy również z innymi uczniami (np. docenianie najmniejszych osiągnięć, nagradzanie za włożony wysiłek, tok rozumowania, prawidłową analizę).

Metody oceniania ucznia:

- wydłużenie limitu czasu na pisanie, dostosowanie czasu pracy do potrzeb ucznia – 65 wskazań;
- docenianie najmniejszych osiągnięć, nagradzanie za włożony wysiłek, tok rozumowania, prawidłową analizę – 24 wskazania;

- odpytywanie ustne, które czasami może zastąpić prace pisemne – 10 wskazań;
- częste sprawdzanie prac, zeszytów – 8 wskazań;
- odpytywanie po lekcjach, nie przy klasie – 5 wskazań;
- system edukacji PUS (zeszyty służące do samodzielnej pracy i sprawdzania poprawności jej wykonania) – 5 wskazań;
- sprawdziany dostosowane do możliwości dziecka (np. „nie przenoszę zadań na drugą stronę") – 5 wskazań;
- testy wyboru – 1 wskazanie.

Jak wcześniej wspomniałyśmy, nauczyciele bardzo często mają kontakt z uczniami z dysleksją, dysgrafią czy dysortografią. Wiele jest też szkoleń, które przygotowują do pracy z takimi dziećmi. Wydaje się jednak, że za mało czasu poświęcają na zgłębianie najnowszych opracowań dotyczących etiologii problemu czy doniesień z badań analizujących ocenę efektywności poszczególnych metod. Wnikliwa analiza zebranych danych sugeruje, że praca z uczniami wymagającymi wsparcia nie ma charakteru szeroko zaplanowanej i konsekwentnie realizowanej koncepcji.

4.4.4.2. Metody stosowane w pracy z uczniem z dyskalkulią

Opinie zawierające diagnozę „dyskalkulia” są bardzo rzadko spotykane. W ciągu dziewięciu lat współpracy z nauczycielami uczącymi w Łomży, w powiatach: łomżyńskim, kolneńskim, zambrowskim, wysokomazowieckim czy grajewskim, miałyśmy do czynienia z siedmioma takimi opiniami. Jednak z odpowiedzi, jakie uzyskałyśmy w drugiej części pytania czwartego, wynika, że nasi respondenci mają znacznie częściej kontakt z uczniami z dyskalkulią. Być może jest to efekt nieprawidłowego rozumienia tego pojęcia. Odnosi się ono do zaburzeń zdolności wykonywania działań arytmetycznych, które jest specyficznym zaburzeniem rozwojowym, najprawdopodobniej o podłożu genetycznym lub środowiskowym. Wydaje się, że nauczyciele przypisują je też uczniom mającym problemy z matematyką.

Zgodnie z przyjętą koncepcją prezentację zebranych informacji rozpoczynamy od analizy ogólnych zasad, które przyjmują nauczyciele w pracy z uczniami z dyskalkulią.

Zasady organizacji pracy:

- korzystanie z pomocy typu kalkulator, komputer, liczmany, inne środki dydaktyczne (np. gotowe wzory na ścianach, tabliczka mnożenia, pomoce audiowizualne) – 28 wskazań;
- rysowanie, malowanie na dużych formatach – 2 wskazania.

Jeżeli chodzi o metody wykorzystywane w pracy z uczniem z dyskalkulią, to budzą one sporo wątpliwości. Niejednokrotnie można mieć wrażenie, że nauczyciele po prostu wypisali znane im metody, często wzorując się na tych, które wymieniali jako stosowane w pracy z uczniami z dysleksją.

Metody wykorzystywane w pracy z uczniem z dyskalkulią:

- odwołanie treści zadań do życia codziennego, powiązanie materiału z matematyki z codziennymi sytuacjami, stosowanie praktycznych ćwiczeń w szacowaniu, pokazów, odwoływanie się do konkretów, metody praktyczne – 49 wskazań;
- ćwiczenia z wykorzystaniem książek (np. pakiet wydawniczy *Ortografitti*), praca z opracowaniem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, elementy Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz – 13 wskazań;
- głośne, wspólne czytanie i analiza treści zadań, objaśnianie poleceń – 5 wskazań;
- układanie zadań do ilustracji – 2 wskazania;
- nauczanie polisensoryczne – 5 wskazań;
- metody aktywizujące – 12 wskazań;
- gry edukacyjne, dydaktyczne – 9 wskazań;
- metody problemowe – 2 wskazania.

Po raz kolejny warto zaznaczyć, że nasi respondenci, wskazując metody, jakimi posługują się w pracy z uczniami z dyskalkulią, odwołują się też do takich, które trudno w sposób jasny i jednoznaczny ocenić jako służące zmniejszaniu lub eliminowaniu tego rodzaju problemów (np. metoda mandali Georga Bemmerleina). Bez wątpienia mogą one pośrednio wspierać proces edukacji, ale raczej nie są najefektywniejszą formą pracy.

Metody wspierające proces edukacji:

- ćwiczenie wyobraźni wzrokowo-plastycznej, wspierającej percepcję wzrokową (np. z wykorzystaniem metod Marianne Frostig i Davida Horne'a) – 3 wskazania;
- zabawy paluszkowe – 3 wskazania;
- ćwiczenie różnych rodzajów pamięci – 2 wskazania;
- metoda mandali, np. Georga Bemmerleina – 1 wskazanie;
- Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – 1 wskazanie.

Zgodnie z przyjętą formą analizy poniżej prezentujemy informacje, które dotyczą zasad stosowanych przez nauczycieli przy ocenie uczniów z dyskalkulią. Jedynie dziewięciu respondentów jasno wyraziło przesłanie: **nieuwzględnianie w ocenie błędów typowych dla ucznia z dyskalkulią**.

Metody oceniania ucznia:

- wydłużenie czasu pracy, dostosowanie czasu do tempa pracy ucznia – 20 wskazań;
- ocenianie za tok myślenia, a nie uzyskany wynik (nieuwzględnianie w ocenie błędów typowych dla ucznia z dyskalkulią) – 9 wskazań;
- częsta kontrola pracy, dodatkowe polecenia, ćwiczenia utrwalające – 9 wskazań;
- zachęcanie do samokontroli, nagradzanie za cierpliwość i korygowanie własnych błędów – 7 wskazań;
- łatwiejsze zadania, proste, typowe – 6 wskazań;
- różnicowanie zadań, prac domowych – 6 wskazań;
- nagradzanie nawet za niewielkie postępy w pracy – 4 wskazania;
- zastąpienie sprawdzianów pisemnych odpowiedziami ustnymi – 1 wskazanie.

Gdy analizuje się informacje zebrane w tej części ankiety, trudno oprzeć się wrażeniu, że nauczyciele nie do końca dobrze identyfikują uczniów z dyskalkulią, a co za tym idzie – mają kłopoty z doborem metod pracy. Wydaje się, że sięgają po dość przypadkowe sposoby działań. Można się też spodziewać, że efektywność nie jest satysfakcjonująca. Konieczne jest zatem takie opracowanie oferty szkoleniowej, aby nauczyciele z niej korzystający mogli zweryfikować swoją koncepcję pracy z uczniami z dyskalkulią. Być może dzięki dobremu procesowi diagnozowania okazałoby się, że mamy do czynienia z inną kategorią uczniów – z uczniami doświadczającymi problemów z opanowaniem podstawy programowej z matematyki, a dla nich należałoby przygotować inny pakiet działań.

4.4.4.3. Metody stosowane w pracy z uczniem z inteligencją niższą niż przeciętna

Uczniowie z inteligencją niższą niż przeciętna są dość często spotykani w placówkach oświatowych. Proces ich identyfikowania jest trudny, ponieważ czasami do tej kategorii możemy zakwalifikować takich uczniów, których rozwój został zaniedbany, uczniów z parcjalnymi deficytami rozwoju psychoruchowego czy uczniów rozwijających się wolniej i na wczesnych etapach edukacji mogących sprawiać wrażenie osób o niższym niż przeciętny rozwoju intelektualnym. Może też zdarzyć się sytuacja, kiedy na wczesnych etapach edukacji dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest tak bardzo zadbane, troskliwie wspierane przez swoich rodziców, że sprawia wrażenie zupełnie dobrze funkcjonującego ucznia.

Zatem pierwsza trudność, jaką napotykamy, to proces diagnozy. Kolejna wynika z ogromnej różnorodności zaburzeń, które pojawiają się u takich uczniów. Czasami problem ogranicza się do pewnych zahamowań w rozwoju sfery poznawczej, a czasami występuje też w postaci dysfunkcji w sferze emocjonalno-społecznej. Można też rozpoznać zaburzenia rozwoju sfery motorycznej. To wszystko oznacza, że planowanie pracy z uczniem z inteligencją niższą niż przeciętna jest wyjątkowo trudne.

Analizując zebrane dane, przyjęłyśmy nieco inną strukturę prezentacji. Wiele informacji potraktowałyśmy jako ogólne zasady organizacji edukacji. Bez wątpienia dla tych uczniów trzeba przeorganizować cały proces kształcenia. Bez tego każda zastosowana metoda będzie dawała ograniczone efekty.

Zasady organizacji pracy:

- **dostosowanie toku lekcji do możliwości percepcyjnych ucznia:** wolniejsze tempo pracy, dostosowanie czasu pracy do możliwości dziecka – 58 wskazań, stosowanie bardzo różnorodnych środków dydaktycznych (specjalnie przygotowane karty pracy, filmy edukacyjne, metody audiowizualne, korzystanie z audiobooków, puzzli, ilustracji) –
- 34 wskazania, dzielenie materiału na mniejsze partie – 25 wskazań, odwoływanie się do konkretów, krótkie, jasne polecenia, udzielanie dodatkowych wskazówek – 24 wskazania, unikanie trudnych abstrakcyjnych pojęć – 23 wskazania;
- **zewnętrzna organizacja nauczania:** praca w małych grupach, w parach – 14 wskazań, praca pod kontrolą nauczyciela – 7 wskazań, częste angażowanie dziecka w lekcję, zachęcanie do pracy, wypowiadania się, naśladowania – 5 wskazań;
- prowadzenie dziennika zachowań dziecka – 1 wskazanie.

W tym obszarze znalazł się zdumiewający zapis: **metoda kręgu porannego***.* Jest to forma, którą można wykorzystać w pracy z uczniem z inteligencją niższą niż przeciętna, ale jest to tak drobny element, że wyróżnienie go budzi zdziwienie. Pomijając to, możemy stwierdzić, że uwzględnienie sugestii wskazanych przez respondentów zdecydowanie usprawniłoby pracę z takimi uczniami. Odpowiednia organizacja pracy uzupełniona użyciem specyficznych, dobrze dobranych metod znacznie zwiększa szansę na pełne rozwinięcie potencjału ucznia.

Metody wykorzystywane w pracy z uczniem z inteligencją niższą niż przeciętna:

- gry i zabawy dydaktyczne, edukacyjne – 47 wskazań;
- metody poglądowe, odwołujące się do praktyki, łączenie wiedzy z codziennymi doświadczeniami – 43 wskazania;
- metody aktywizujące – 26 wskazań;
- Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz – 23 wskazania;

- metody terapii polisensorycznej – 10 wskazań;
- ćwiczenia grafomotoryczne, rysowanie po śladzie (usprawnianie motoryki małej) – 7 wskazań;
- metoda „Dotyk i komunikacja" Christophera i Marianny Knillów – 6 wskazań;
- metoda ośrodków pracy – 6 wskazań;
- Metoda 18 Struktur Wyrazowych Ewy Kujawy i Marii Kurzyny – 1 wskazanie;
- stwarzanie sytuacji wymagających wnioskowania – 1 wskazanie;
- metoda ruchów artykulacyjnych (ćwiczenia logopedyczne) – 1 wskazanie.

W zaprezentowanym zestawie różnorodnych metod zastanawia sugestia stosowania metod, które będą zmuszały dziecko do wnioskowania. Być może osoba pisząca o takiej formie pracy jest przekonana, że warto stawiać wyzwania, które mogą okazać się dźwignią rozwoju. Może w mniejszym stopniu służy takim uczniom „uleganie" ograniczeniom wynikającym z ich dysfunkcji.

Kiedy mamy do czynienia z uczniami z inteligencją niższą niż przeciętna, wyjątkowo cenne wydają się działania wspierające proces edukacji. Ich znaczenie jest porównywalne do stosowania właściwych, dobrze dobranych metod codziennej pracy.

Metody wspierające proces edukacji:

- **działania wspierające koordynację ruchową:** kinezjologia edukacyjna (gimnastyka mózgu) Paula Dennisona, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, metoda usprawniania ruchu Andrasa Petö, ruch przy muzyce, zabawy ruchowe, logorytmika – 36 wskazań;
- **działania poprawiające koncentrację:** aromatoterapia, muzykoterapia, ćwiczenia relaksacyjne, arteterapia, biofeedback – 15 wskazań;
- wsparcie emocjonalne – 8 wskazań;
- drama, odgrywanie ról – 7 wskazań;

- wykorzystywanie innych inteligencji zgodnie z teorią inteligencji wielorakich – 1 wskazanie.

Wspieranie koordynacji ruchowej czy koncentracji jest bezcenne w procesie rozwoju uczniów. Możemy mieć tylko nadzieję, że są to metody często stosowane, bo tylko wtedy można liczyć na efekty.

Bez wątpienia proces oceniania uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna wymaga przemodelowania i wyjątkowej uważności. Optymizm budzi zapis, jaki znalazł się w trzech ankietach: „Troska o takie funkcjonowanie dziecka, aby zminimalizować doświadczanie niepowodzeń szkolnych”. Takie podejście do oceniania ucznia jest korzystne. Szkoda tylko, że tak mało popularne.

Metody oceniania ucznia:

- zróżnicowanie form sprawdzianów, dostosowanie zadań, wymagań do możliwości ucznia, stopniowanie trudności – 67 wskazań;
- wspólne czytanie poleceń, upewnienie się, że uczeń zrozumiał polecenie, dodatkowe pytania, polecenia, wskazówki, częsty kontakt z dzieckiem – 28 wskazań;
- częste nagradzanie, nagradzanie za wysiłek, a nie efekt pracy – 24 wskazania;
- częste powtarzanie materiału, stosowanie ćwiczeń utrwalających – 20 wskazań;
- troska o takie funkcjonowanie dziecka, aby zminimalizować doświadczanie niepowodzeń szkolnych – 3 wskazania;
- precyzyjne określenie, czego będzie dotyczyło sprawdzanie wiadomości, wcześniejsze informowanie o sprawdzianach – 2 wskazania.

Wśród respondentów były osoby, które napisały w ankiecie bardzo dużo. Ich wypowiedzi były bardzo spójne, prezentowały warsztat pracy dojrzałego, refleksyjnego pedagoga. Niektórzy badani zamieszczali jednak dość przypadkowe informacje, np.

wymieniali dramę jako jedyną metodę pracy. Były też osoby, które sugerowały, że dobrą metodą pracy jest stosowanie testów na inteligencję. Inni ograniczali się do stwierdzenia „Pracuję zgodnie z zaleceniami poradni”.

4.4.4.4. Metody pracy z uczniem z nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi

Jest to kolejna trudna do zdiagnozowania grupa uczniów. Zaburzenie ADHD (ang. *attention deficit hyperactivity disorder*) rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i obejmuje trzy główne grupy objawów: nadmierną ruchliwość, zaburzenia koncentracji uwagi i nadmierną impulsywność. Skutkuje to m.in. zachowaniami naruszającymi zasady współżycia społecznego. Musimy jednak pamiętać, że taki sam obraz zachowań może mieć bardzo różne przyczyny, a te z kolei generują rozmaite działania zaradcze. Stąd problemy związane z zachowaniem ucznia mogą być rozwiązywane na różne sposoby. Możemy założyć, że problem wynika z nieznajomości zasad funkcjonowania społecznego czy niechęci do ich stosowania. Interpretując w ten sposób „trudne zachowania ucznia", możemy się skoncentrować na procesie socjalizacji.

Na podstawie informacji zebranych w toku badań (część czwarta pytania czwartego) możemy przypuszczać, że większość nauczycieli swoje metody działań scharakteryzowała, mając na uwadze pracę z uczniem z ADHD. Aktualne pozostaje wcześniej poczynione zastrzeżenie – nie wszystkie zapisy są informacją o wykorzystywanych metodach. Pojawiają się – tak jak poprzednio – zasady, wskazówki czy opisy dość przypadkowo wybranych działań.

Analizę zaczynamy od zasad, jakimi posługują się nauczyciele w pracy z uczniami z nadpobudliwością psychoruchową. Bez wątpienia są one sformułowane jasno. Stanowią próbę opanowania lub zapobieżenia problemom związanym z funkcjonowaniem takich uczniów.

Zasady organizacji pracy:

- **ograniczenie bodźców docierających do dziecka**: posadzenie w pierwszej ławce, z dala od okna, stosowanie zasady „czystej ławki" – 47 wskazań;
- **wprowadzenie jasnych zasad i troska o ich przestrzeganie**: konsekwencja, modelowanie zachowania, szybkie reagowanie na niewłaściwe
- zachowanie, prowadzenie dziennika na temat zachowań dziecka – 48 wskazań;
- **umożliwienie dziecku dodatkowej aktywności**: zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, częste angażowanie w tok lekcji, przydzielanie dodatkowych zadań, funkcji – 41 wskazań;
- kierowane bezpośrednio do ucznia jasne, krótkie polecenia, sprawdzanie, czy rozumie on polecenia, zaznaczanie istotnych treści – 41 wskazań;
- planowanie pracy z podziałem na krótsze etapy, uwzględnianie aktualnego tempa pracy, częstsze przerwy, dostosowanie czasu pracy, stopniowanie trudności, wdrażanie do samodzielnej pracy – 34 wskazania;
- częste rozmowy z dzieckiem, utrzymanie stałego kontaktu – 8 wskazań;
- praca w małych grupach – 8 wskazań;
- wykorzystanie technik audiowizualnych – 2 wskazania.

Podobnie jak przy analizie informacji zebranych w części trzeciej tego pytania możemy powtórzyć: zastosowanie właściwych zasad organizujących codzienne funkcjonowanie uczniów z ADHD daje szansę na zminimalizowanie problemów. Jeżeli do tego dodamy właściwie dobrane metody, odniesiemy realny sukces w procesie wspierania rozwoju ucznia. Wydaje się jednak, że często wymieniana Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz jest „stałym elementem gry". Trudno przecenić jej znaczenie, ale też może warto stosować ją w sposób mniej automatyczny, chyba w tym wypadku obarczony zbyt wygórowanymi oczekiwaniami.

Metody wykorzystywane w pracy z uczniem z nadpobudliwością psychoruchową:

- metody urozmaicające pracę, budzące zaangażowanie i zainteresowanie ucznia: metody aktywizujące, projektu, praktyczne, oparte na działaniu, gry i zabawy dydaktyczne – 45 wskazań;
- Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz – 8 wskazań;
- metody poznawczo-behawioralne – 3 wskazania.

Istotnym elementem uzupełniającym są działania wspierające proces edukacji, które często nie są w sposób oczywisty z nim związane, ale w przypadku uczniów z nadpobudliwością psychoruchową mogą mieć znaczenie fundamentalne. Trudno sobie wyobrazić, że można byłoby pominąć metody służące poprawie koncentracji czy komunikacji. Pozostaje mieć nadzieję, że nauczyciele wykorzystujący je są doskonale przygotowani do ich realizacji.

Metody wspierające proces edukacji:

- **metody poprawiające koncentrację**: ćwiczenia relaksacyjne, trening autogenny, ćwiczenia z obszaru integracji sensorycznej, kinezjologia edukacyjna, metoda Carla Orffa, gimnastyka mózgu Paula Dennisona – 57 wskazań;
- **metody wspierające proces komunikacji**: metoda „Dotyk i komunikacja" Christophera i Marianny Knillów, drama, trening z zakresu komunikacji, metoda odwołująca się do teorii Thomasa Gordona, trening zastępowania agresji, elementy socjoterapii, trening uwagi słuchowej – 17 wskazań;
- Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – 10 wskazań;
- wzmocnienie samooceny, budowanie pozytywnej relacji z uczniem – 5 wskazań;

- stały kontakt z rodzicami, innymi nauczycielami uczącymi dziecko – 5 wskazań;
- wizualizacja – 1 wskazanie.

Zagadkowe jest umieszczenie wizualizacji w katalogu metod. Być może jakieś dodatkowe wyjaśnienie stanowiłoby uzasadnienie dla jej pojawienia się w tym miejscu.

Respondenci nie określili zbyt wielu zasad dotyczących oceniania uczniów z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi. Takie podejście wydaje się słuszne: jeżeli zastosujemy bogato opisane zasady dotyczące organizacji edukacji, to proces oceniania staje się zdecydowanie prostszy.

Metody oceniania ucznia:

- wzmacnianie nawet najmniejszych osiągnięć – 17 wskazań;
- stosowanie pytań pomocniczych, proszenie ucznia o powtórzenie pytania – 5 wskazań;
- nieodpytywanie ucznia w stanie silnego wzburzenia – 2 wskazania.

Bardzo ciekawa sugestia pojawia się w dwóch ankietach: „Nieodpytywanie ucznia w stanie silnego wzburzenia”. Taka koncepcja warta jest popularyzacji.

4.4.4.5. Metody pracy z uczniem z innego rodzaju dysfunkcjami

W trakcie analizy części piątej tego pytania (dotyczącej pracy z uczniami z innymi dysfunkcjami niż dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, inteligencja niższa niż przeciętna czy ADHD) pojawiła się możliwość opisania metod stosowanych przez nauczycieli w kontakcie z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, a którzy nie zostali przez nas zdefiniowani. Miałyśmy nadzieję, że znajdą się tutaj informacje na temat np. pracy z uczniami szczególnie zdolnymi. Tak się nie stało. Nadal nauczyciele utożsamiają pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze wsparciem udzielanym osobom, które mają problemy, braki, niedostatki. Być może wynika to z tego, że rzeczywiście tacy uczniowie dominują wśród objętych pomocą oraz że synonimem słowa „pomoc" jest „wsparcie", „ratunek", które nie kojarzą się z osobą szczególnie zdolną.

Zatem trudno się dziwić, że wśród innych dysfunkcji pojawili się uczniowie: z autyzmem, z zespołem Aspergera (29 wskazań), słabosłyszący (18 wskazań), z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (12 wskazań), niedostosowani społecznie, zagrożeni niedostosowaniem społecznym (14 wskazań), z wadami wymowy (9 wskazań), słabowidzący (6 wskazań), z chorobą przewlekłą, np. padaczką lekooporną (4 wskazania), i z zespołem Downa (2 wskazania). Wszystkie wymienione dysfunkcje dotyczą uczniów mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Ponieważ sama ankieta dotyczyła osób ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, te rodzaje dysfunkcji nie pojawiły się w niej z założenia, co wyjaśniałyśmy na początku opracowania. Jedynie osoby zdiagnozowane przez respondentów jako osoby z niską samooceną (6 wskazań) wydają się mieścić w kategorii uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Prawdopodobnie zostali oni zidentyfikowani przez nauczycieli mających z nimi bezpośredni kontakt, bez udziału poradni.

W sumie 91 respondentów uzupełniło część piątą pytania czwartego. Nie pojawiają się tam spójne, konsekwentnie zaplanowane działania. Częściowo są to dość przypadkowe propozycje pracy z uczniami.

Najwięcej osób napisało o pracy z uczniami z autyzmem lub zespołem Aspergera. Zwykle stosują pracę w małej grupie, troszczą się o to, aby ich język był prosty, a komunikaty kierowane do dziecka jasne, konkretne. Starają się też być konsekwentni w swych działaniach.

Respondenci proponują też wykorzystywanie:

- metod pochodzących z obszaru terapii behawioralnej – 7 wskazań;
- elementów Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz – 6 wskazań;
- metod aktywizujących, praktycznego działania, samodzielnego doświadczania – 3 wskazania;
- stymulacji polisensorycznej – 3 wskazania;
- metody „Dotyk i komunikacja" Christophera i Marianny Knillów – 2 wskazania;
- treningu komunikacji w pracy logopedycznej – 1 wskazanie;
- kinezjologii edukacyjnej (gimnastyki mózgu) Paula Dennisona – 1 wskazanie;
- metody HANDLE® – 1 wskazanie.

Wydaje się, że kinezjologia edukacyjna może pojawić się jako metoda kluczowa w pracy z uczniem. Pozostaje wątpliwość co do jej naukowo udokumentowanej skuteczności. Natomiast bez wątpienia cenną propozycją pracy jest terapia behawioralna, ale pod warunkiem stosowania jej przez osoby doskonale do tego przygotowane.

Metodami uzupełniającymi, którymi nauczyciele wspomagają proces edukacji, są:

- Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – 5 wskazań;
- drama – 5 wskazań;
- muzykoterapia – 4 wskazania;
- logorytmika – 4 wskazania;
- relaks – 1 wskazanie;
- metoda *Water Dance* (pływanie) – 1 wskazanie;
- metoda *Halliwick* (pływanie) – 1 wskazanie.

Nauczyciele nie piszą nic na temat oceniania uczniów z autyzmem lub zespołem Aspergera. W tym wypadku skoncentrowali się na organizacji procesu edukacji, zastosowaniu metod pracy, które pomogą dziecku uczestniczyć w funkcjonowaniu społeczności szkolnej. Kwestia oceniania zeszła na drugi plan.

Respondenci mają też kontakt z uczniami słabowidzącymi. W swojej codziennej pracy skupiają się na tym, aby takie osoby miały możliwość odbioru informacji przekazywanych przez nauczyciela, stąd sugerują, aby siedzieli oni w pierwszej ławce, raczej odpowiadali, a nie pisali, że teksty powinny być odpowiednio przygotowywane (duża czcionka, zaznaczenia), że można korzystać z nagrań czy odpowiedniego sprzętu (np. użycie komputera).

Zgodnie z pewną tradycją pojawia się propozycja pracy według założeń Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz czy Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Nie są to oryginalne pomysły i wydaje się, że ich efektywność może być ograniczona.

Kolejna kategoria uczniów z dysfunkcją to uczniowie słabosłyszący. W tym wypadku dość powszechną propozycją jest: umieszczenie ich w pierwszej ławce, aby było możliwe utrzymywanie kontaktu wzrokowego, przekazywanie poleceń na piśmie lub wyraźne ich powtarzanie, głośne, powolne mówienie, nieustanne sprawdzanie, czy dziecko rozumie to, co się dzieje na lekcji. Można zadbać też o pomoc w interpretacji tekstu, zadawać dodatkowe pytania, udzielać wyjaśnień, wypisać kluczowe słowa na dużych planszach umieszczonych w widocznym miejscu.

W tym kontekście po raz kolejny pojawia się propozycja skorzystania z Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz.

Nauczyciele piszą też o tym, że w ich praktyce edukacyjnej pojawiają się uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ale na ten temat pojawiły się jedynie komentarze: „Pracuję tak, jak z dzieckiem z inteligencją niższą niż przeciętna". Można założyć, że jest to właściwy kierunek pracy, ale bez wątpienia metody te są uzupełniane i odpowiednio przeformułowane.

Podobnie mało informacji znajdujemy, kiedy czytamy o pracy z uczniem z zespołem Downa. Pojawiają się stałe sugestie: elementy Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, ćwiczenia relaksacyjne i kinezjologia edukacyjna (gimnastyka mózgu) Paula Dennisona.

Nieco więcej danych pojawia się, kiedy nauczyciele wypowiadają się o koncepcji pracy z uczniem niedostosowanym społecznie, chociaż w tym wypadku mamy do czynienia raczej z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym. Sugestie dotyczące organizacji codziennej pracy to: częste rozmowy na temat zachowania, jasno określone zasady funkcjonowania i konsekwentne ich przestrzeganie, praca w małych grupach, troska o to, aby zajęcia były ciekawe, wprowadzenie gier i zabaw edukacyjnych, ale też włączenie ćwiczeń relaksacyjnych i bajkoterapii. Pojawia się sugestia skorzystania z treningu ART lub elementów socjoterapii. Ważny też jest stały kontakt z rodzicami, ich „pedagogizacja".

Wśród uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami występują osoby z niepełnosprawnością motoryczną. Nauczyciele zaznaczali, że nie jest to związane z niepełnosprawnością intelektualną. Piszą o konieczności prowadzenia ćwiczeń usprawniających motorykę małą i dużą. Sugerują wykorzystanie metody „Dotyk i komunikacja" Christophera i Marianny Knillów oraz Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Uzupełnieniem powinna być muzykoterapia i relaksacja.

Jeżeli chodzi o uczniów mających problemy z mową – jedyna informacja, jaką uzyskałyśmy w ankiecie na ten temat, to

wprowadzenie różnego rodzaju ćwiczeń logopedycznych. Jedna z osób wspomniała o różnego rodzaju ćwiczeniach usprawniających mówienie, opracowanych we własnym zakresie.

Kolejna przywołana przez respondentów grupa uczniów to osoby z niską samooceną, prezentujące postawę lękową. W tym wypadku „postawa lękowa" raczej nie zawiera w sobie diagnozy psychiatrycznej. Określenie to zostało wymienione jako forma uzupełnienia informacji dotyczącej niskiej samooceny. Nauczyciele troszczą się o stawianie realistycznych wymagań, ale jednocześnie stwarzanie sytuacji pozwalających przeżyć sukces, budowanie pozytywnych relacji i życzliwej atmosfery, m.in. przez częste stosowanie pozytywnych wzmocnień, uprzedzenie ucznia, że będzie pytany, wydłużenie jego czasu pracy czy organizowanie zajęć w małych grupach.

Wobec uczniów z chorobą przewlekłą (dwukrotnie przywoływano padaczkę lekooporną) nauczyciele sugerują przestrzeganie zaleceń zawartych w dokumentach przekazanych przez poradnię. Zawsze dobrym uzupełnieniem jest też dostosowanie wymagań do możliwości ucznia, wydłużenie czasu pracy, wykorzystywanie różnorodnych (adekwatnych do problemu) środków dydaktycznych. Pojawia się też sugestia stosowania elementów Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, a także założeń kinezjologii edukacyjnej (gimnastyka mózgu) Paula Dennisona. Tradycyjnym uzupełnieniem są: logorytmika, muzykoterapia i ćwiczenia relaksacyjne.

4.4.5. Częstotliwość prowadzenia ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Jednym z ostatnich działań, ale jednocześnie stanowiącym przygotowanie do kontynuowania wspierania rozwoju uczniów ramach procesu organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach, jest ewaluacja. Przybiera ona różne formy w zależności od przyjętego celu. Czasami przynosi podpowiedź, dzięki której wprowadzona zostaje korekta w bieżących działaniach. Stanowi istotną sugestię dotyczącą skuteczności codziennej pracy nauczyciela. Najczęściej jednak ma na celu podsumowanie efektów działań realizowanych w pewnym okresie.

W naszych badaniach pytałyśmy o częstotliwość ewaluacji. Dotyczyło tego pytanie piąte ankiety: „Jak często dokonują Państwo ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej?". Było to pytanie półotwarte. Respondenci, udzielając na nie odpowiedzi, nie ograniczali się do jednego wskazania (w sumie otrzymałyśmy 445 odpowiedzi przy liczbie 377 respondentów). Wynika z tego, że proces ewaluacji jest często zindywidualizowany bez względu na to, jakie założenia przyjęto w placówce. Takie podejście może przyczynić się do zwiększenia skuteczności tego rodzaju działań, ale też zaspokojenia potrzeb ucznia.

Najczęściej ewaluacja prowadzona jest raz w semestrze (tak deklaruje 187 respondentów) i najprawdopodobniej ma charakter podsumowujący rezultaty pracy. Inną funkcję pełnią działania podejmowane na każdej lekcji (123 wskazania), kiedy to na bieżąco nauczyciel ocenia efektywność procesu udzielania pomocy

psychologiczno-pedagogicznej. Wydaje się, że jest to trudne przedsięwzięcie, ale korzyści z tego płynące mogą być duże.

Ewaluacja prowadzona rzadko (tylko podczas sprawdzianów, raz w roku czy raz w cyklu edukacji) jest najmniej przydatną i najmniej popularną formą – w sumie 70 wskazań.

Kiedy nauczyciele określali inną niż podana w kafeterii częstotliwość prowadzenia ewaluacji, najczęściej deklarowali, że dokonując jej, kierują się potrzebą sprawdzenia, czy ich działania dają oczekiwany rezultat (w zależności od potrzeb, w przypadku istotnej zmiany w funkcjonowaniu dziecka, klasy, samodzielnie podejmują taką decyzję) oraz nie trzymają się kurczowo terminów wcześniej wyznaczonych w dokumentach związanych z planowaniem i organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej (40 wskazań). Pozostali badani skoncentrowali się na wskazaniu innej niż wymienionych w ankiety częstotliwości prowadzenia ewaluacji. W tym wypadku ewaluacja realizowana jest zgodnie z harmonogramem, tzn. raz w miesiącu, co dwa miesiące, dwa razy w semestrze czy raz na trzy miesiące (20 wskazań).

Tabela 16. Częstotliwość prowadzenia ewaluacji

Lp.	Częstotliwość prowadzenia ewaluacji	Liczba wskazań
1.	na każdej lekcji	123
2.	tylko podczas sprawdzianów	29
3.	raz w semestrze	187
4.	raz w roku	38
5.	raz w cyklu edukacji	3
6.	z inną częstotliwością – proszę określić, jaką	65

Źródło: badania własne.

Pojawiły się też innego rodzaju informacje, np. o ewaluacji prowadzonej podczas spotkań z rodzicami. Bez wątpienia dane na temat ucznia pochodzące od rodziców są bezcenne, ale należy przyjąć, że stanowią jedynie uzupełnienie ewaluacji realizowanej w trakcie lekcji, przy podsumowywaniu pewnego etapu, działu czy semestru.

Ewaluacja działań podejmowanych w procesie organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie jest prostym zadaniem. Nauczyciele ciągle uczą się, jak powinna przebiegać, aby jej wyniki były rzetelne, a co za tym idzie – przydatne w edukacji. Wydaje się, że w indywidualnej pracy nauczycieli ewaluacja jest oczywistą, bardzo oswojoną i znaną formą aktywności. Natomiast prowadzona w celu podsumowania działań całego zespołu czy wręcz szkoły budzi wątpliwości. Zwykle dotyczą one tego, jakimi narzędziami należy się posłużyć i jak powinien wyglądać raport.

4.4.6. Sposoby prowadzenia ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Aby uzupełnić informacje na temat procesu ewaluacji działań z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej, poprosiłyśmy respondentów o określenie sposobów jej prowadzenia. Tego dotyczyło pytanie szóste ankiety: „W jaki sposób dokonujecie Państwo ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej?". Było to pytanie otwarte.

Okazało się, że najczęściej podstawą ewaluacji działań jest **analiza bieżącej pracy ucznia**. Nauczyciele: obserwują jego aktywność i funkcjonowanie na zajęciach czy podczas dodatkowych form pracy; sprawdzają prowadzenie zeszytów oraz sposób wykonywania powierzonych im zadań lekcyjnych i domowych; dokonują analizy ich wytworów, w tym specjalnie przygotowywanych, oraz wyniki sprawdzianów; porównują prace wcześniejsze z aktualnymi; analizują zmiany w obszarze słabych i mocnych stron ucznia, poziom jego samodzielności; obserwują zachowania podczas przerw czy wspólnych wyjazdów (339 wskazań).

Swoją wiedzę na temat funkcjonowania ucznia nauczyciele uzupełniają o **dane pochodzące od innych osób mających kontakt z dzieckiem** (rozmowy prowadzone w ramach zespołu organizującego i udzielającego pomocy, z wychowawcą, pedagogiem, psychologiem, innymi nauczycielami – 102 wskazania). Kolejnym **źródłem informacji są rodzice**, z którymi prowadzą rozmowy i których proszą o wypełnienie ankiet (83 wskazania). Ważne są również **dane pochodzące od pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych** (10 wskazań). Informacje w ten sposób zbierane nauczyciele

uzupełniają danymi uzyskiwanymi bezpośrednio od uczniów (pochodzą one ze specjalnie przygotowanych ankiet, rozmów czy w formie opracowania samooceny – 45 wskazania).

Najczęściej gromadzą informacje dzięki krótkim klasówkom, sprawdzianom, ankietom, wywiadom, specjalnie przygotowanym arkuszom obserwacji czy kartom ewaluacji. Czasami opracowywane są specjalne narzędzia służące do indywidualnej diagnozy semestralnej czy całorocznej. Zwykle ich autorem jest zespół nauczycieli współpracujących w procesie organizowania i świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zupełnie inną formą wspierającą ewaluację jest analiza frekwencji uczniów biorących udział w różnych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które zostały zasugerowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne lub zespół opiekujący się uczniem. Na tę kwestię zwróciły uwagę dwie osoby badane.

4.5. Podsumowanie i wnioski

Warto jeszcze raz podkreślić znaczenie jakości pracy nauczyciela z uczniami z różnego rodzaju dysfunkcjami. Bez wątpienia są to osoby wyjątkowe pod względem innego stylu postrzegania świata i innych możliwości interpretowania napływających informacji. Powinniśmy uruchomić działania, które nie będą ich stygmatyzować, izolować, nie spowodują ignorowania inności, ale będą sprzyjać pełnemu rozwojowi ich potencjału. Na nauczycielach spoczywa obowiązek pogodzenia rozmaitych potrzeb i charakterów uczniów pojawiających się w klasie. Często praca pedagogów jest nieustannym procesem znajdowania złotego środka, który umożliwi wspólne funkcjonowanie tak niezwykle różnorodnych młodych osób.

Wydaje się, że proces poszukiwania optymalnych rozwiązań ciągle trwa. Badania, które były prowadzone w ramach realizacji projektu BST-20/IS-H/21/2015, są próbą przyjrzenia się temu, na jakim etapie jesteśmy. Nie jest to łatwe zadanie, ponieważ proces zmian jest dość dynamiczny, a z docierających do nas informacji wynika, że przygotowywane są kolejne. Niemniej ogląd aktualnych działań i wnioski z tego płynące zawsze są niezbędne.

Realizując przyjęte cele poznawcze, dokonałyśmy analizy trudności, jakie napotykają nauczyciele na etapie planowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pierwszym etapem było przyjrzenie się dokumentom, którymi posługują się szkoły. We wszystkich pojawia się „Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny” – obligatoryjny dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Jeżeli chodzi o kształt dokumentów przygotowywanych dla pozostałych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną, to jest on dowolny. Czasami przypomina wcześniej obowiązujący „Plan działań wspierających”, czasami jest to wersja autorskiego

dokumentu, którego forma stanowi efekt doświadczeń nauczycieli. Bywa też, że szkoła nie dysponuje żadnymi dokumentami zawierającymi spójny plan pracy. W takich sytuacjach mamy do czynienia jedynie z zapisami w dziennikach zajęć organizowanych dla osób wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Problemem okazuje się planowanie współpracy z rodzicami. Jak wcześniej zaznaczyłyśmy, wynika to prawdopodobnie ze splotu kilku przyczyn: nie ma tradycji współpracy z rodzicami, nauczyciele często nie mają dobrych doświadczeń, nawet wtedy, kiedy starają się ją nawiązać, czasami nie mają koncepcji, jak taka współpraca może wyglądać, a także mają poczucie, że po prostu brakuje im na to czasu. W tym wypadku warto powtórzyć, że bez współpracy z rodzicami rezultaty działań szkoły będą ograniczone.

Respondenci wskazywali, że istotna jest umiejętność interpretacji informacji podawanych w dokumentach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Nauczyciele uważają, że niewiele one wnoszą, ponieważ zawierają obszerne fragmenty z pism przekazanych przez szkołę, są tworzone metodą „kopiuj – wklej", gdzie np. mylona jest płeć dziecka. Poza tym są zdawkowe, mało analityczne i niełatwe w odbiorze, gdyż są napisane bardzo specjalistycznym językiem. W tej sytuacji możemy pokusić się o zmianę brzmienia zapisu tego problemu, ponieważ nie tkwi on w nieumiejętności interpretacji informacji zawartych w opiniach, ale w niewielkiej przydatności wskazówek w nich formułowanych.

Kolejnym kluczowym celem badań było poznanie metod, które najczęściej są wykorzystywane w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele nie identyfikują trudności w tym obszarze, są przekonani, że znają mnóstwo metod pracy i potrafią właściwie dobierać je do potrzeb ucznia. Jednak całościowe spojrzenie na udzielone w pytaniu czwartym ankiety odpowiedzi nie napawa optymizmem, nie daje poczucia dobrze funkcjonującego systemu wspomagania uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. W ankietach często pojawiają się automatycznie przepisywane te same nazwy metod bez względu na to, czy respondenci piszą o pracy np. z uczniem z dysleksją, inteligencją niższą niż przeciętna czy z ADHD.

Jednakowo traktowane są wybrane techniki (np. poranny krąg) i metody, które są całościowym podejściem do pracy z uczniem (np. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz). Sąsiadują ze sobą metody kluczowe z absolutnie marginalnymi, dotykającymi bardzo peryferyjnych celów. Często otrzymywałyśmy informację o zasłyszanych koncepcjach pracy, które są jedynie wiedzą o ich istnieniu, ale nie stanowią codziennej inspiracji w pracy nauczyciela. Mogą o tym świadczyć błędne zapisy nazw czy przypadkowość ich umieszczenia.

Nie odnosi się to do wszystkich respondentów. Niektórzy nauczyciele w sposób bardzo spójny, rzetelny i pozwalający dostrzec wyraźną logikę wywodu opisują metody, jakimi posługują się w procesie edukacji. Być może bałagan, który wkradł się do niektórych wypowiedzi, jest skutkiem braku czasu, niemożności dokonania głębszej refleksji czy niechęci wynikającej z nadmiaru wypełniania kolejnych ankiet.

Odrębnym problemem jest dość częste odwoływanie się do metod, które uchodzą za kontrowersyjne. Przykładem tego mogą być nagminnie przywoływane przez nauczycieli kinezjologia edukacyjna Paula Dennisona[10] czy metoda mandali.

Respondenci ocenili również skuteczność metod stosowanych w pracy z uczniami objętymi pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Przyjęto, że 1 oznacza małą skuteczność, 2 – średnią, a 3 – dużą. Zasadniczo efektywność stosowanych metod została oceniona bardzo wysoko – 2,61. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że nauczyciele najczęściej wykorzystywali takie, które sprawdziły się w praktyce.

Tabela 17. Subiektywna ocena efektywności stosowanych metod

Lp.	Rodzaj dysfunkcji	Liczba wymienionych przez respondentów metod	Subiektywna ocena efektywności stosowanych metod
1.	Dysleksja, dysgrafia, dysortografia	641	2,57
2.	Dyskalkulia	213	2,67
3.	Inteligencja niższa niż przeciętna	612	2,62
4.	ADHD	416	2,60
5.	Innego rodzaju dysfunkcje	250	2,61

Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę liczbę wymienionych metod, możemy stwierdzić, że nauczyciele najczęściej pracują z uczniami z dysleksją i inteligencją niższą niż przeciętna. Możemy też przyjąć, że znają różnorodne metody i wykorzystują je w procesie edukacji. Jak już wspomniałyśmy, najczęściej stosowaną formą pracy jest Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz. Stąd pokuszono się o odrębną analizę oceny jej skuteczności, która jest bardzo wysoka: 2,81.

Kolejnym celem badawczym było poznanie zasad, jakimi kierują się nauczyciele, prowadząc proces ewaluacji działań podejmowanych w ramach realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ewaluacja jest istotnym elementem wszystkich działań edukacyjnych, źródłem informacji o tym, na ile zaplanowane aktywności dały oczekiwane rezultaty. Nauczyciele nie mają problemu z ewaluacją. Trudność pojawia się, kiedy ewaluacja ma charakter sumaryczny, czyli obejmuje ocenę działań całego zespołu nauczycielskiego, co jest związane głównie z brakiem właściwych narzędzi, uzyskiwaniem ważnych danych (element współpracy między nauczycielami), a także sposobem formułowania wniosków, które powinny przybierać formę konkretnych wskazówek dotyczących wprowadzenia zmiany w pracy z uczniem.

Przygotowując się do realizacji badań, zaplanowałyśmy również osiągnięcie celów kluczowych z punktu widzenia praktycznego. Stąd informacje zgromadzone w tym procesie stały się podstawą

do opracowania wskazówek dla Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łomży oraz Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży.

Zgodnie z sygnałami wielokrotnie wysyłanymi przez badanych nauczycieli problemem jest projektowanie i prowadzenie działań we współpracy z rodzicami. Wszystkie badania (m.in. realizowane przez Jadwigę Przewłocką[11]) dotyczące klimatu społecznego panującego w szkole bardzo wyraźnie akcentują znaczenie relacji nauczyciele – rodzice. Wynika z nich jednoznacznie, że jakość procesu edukacji zależy w dużej mierze od jakości tych relacji. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń możemy stwierdzić, że należy kontynuować wszelkie formy szkoleń, które wyposażają nauczycieli w umiejętności związane z komunikacją, w tym rozwiązywania konfliktów oraz rozumienia relacji wewnątrzrodzinnych i ich roli w procesie dorastania dzieci. Bardzo istotna jest praca z dyrektorami szkół, aby nieustannie im uświadamiać znaczenie budowania właściwego klimatu w placówce, aby potrafili wspólnie ze swoimi nauczycielami wypracować systemowe rozwiązania, które zmienią nastawienie wszystkich podmiotów i zaangażują całą społeczność szkolną w proces wdrażania koniecznych zmian.

Kolejnym wnioskiem odnoszącym się do praktyki jest troska o utrzymanie nieustannego doskonalenia umiejętności interpretowania informacji zawartych w dokumentach przekazywanych przez poradnie psycholo-giczno-pedagogiczne (szkolenia tego typu są już od dawna w ofercie ODN w Łomży). Może warto poszerzyć te działania o spotkania nauczyciele – pracownicy poradni, aby można było na bieżąco wyjaśnić treści nie do końca klarowne albo uzupełnić je o szczegóły istotne z punktu widzenia procesu edukacji. Byłoby to działanie dające szansę poznania wzajemnych oczekiwań. Kontynuacją tego rodzaju spotkań mogłyby być szkolenia skierowane tylko do pracowników poradni, aby wyposażyć ich w wiedzę, która pozwoli na umieszczanie przez nich w dokumentach

informacji i wskazówek w sposób jasny i przydatny dla nauczycieli, a co za tym idzie – uczniów.

Kluczowe pytanie badawcze dotyczyło tego, jakie metody nauczyciele stosują w pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Znajomość różnorodnych metod i umiejętność ich dostosowania do potrzeb ucznia to droga do sukcesu. Jednak analiza informacji zebranych od nauczycieli nie napawa zbytnim optymizmem. Metody są stosowane w wielu wypadkach dość schematycznie i raczej te, które są znane nauczycielowi, bez względu na ich użyteczność. Nie jest to poszukiwanie nowych, adekwatnych do indywidualnych potrzeb rozwiązań. Wydaje się, że mamy do czynienia z bardzo rutynowym myśleniem i działaniem. Stąd nasza propozycja, aby szczególnie w tym obszarze podjąć bardzo szeroko zakrojone działania. Być może nie w pełni skuteczne są szkolenia, które nierzadko dotyczą jednej, wybranej metody, niejako wyrwanej z kontekstu. Zdecydowanie potrzebne jest umieszczenie w ofercie szkoleń propozycji wszelkich działań w szerokim, systemowym ujęciu. Oferta musi nie tylko zawierać praktyczne rozwiązania, lecz także pokazywać ich osadzenie w teorii, w najnowszych osiągnięciach naukowych, np. neuronauk. Tylko wtedy możemy mieć nadzieję, że metody będą stosowane z pełnym zrozumieniem, a wszelkie ich modyfikacje – autentycznym, głęboko uzasadnionym procesem indywidualizacji.

Musimy jednak być świadomi, że propozycja systematycznego wyposażania nauczycieli w aktualnie obowiązujące interpretacje teoretyczne i nowe, adekwatne do tego umiejętności nie spotka się ze spontaniczną akceptacją. Dlatego warto byłoby zmienić również system awansu zawodowego. Nie poprzestawajmy na możliwości zdobycia stopnia nauczyciela dyplomowanego, ale zaproponujmy kolejne stopnie awansu lub formę nostryfikacji dyplomu, np. co pięć lat. Połączyć to należałoby z gratyfikacją finansową. Takie podejście – w pewien sposób zmuszające nauczycieli do intensywnego pogłębiania swojej wiedzy i kompetencji – byłoby szansą dla tych, którzy chcą się rozwijać, doceniają wartość samodoskonalenia, ale ich motywacja nie

znajduje wsparcia w systemie edukacji. Troska o nieustanny, bardzo uporządkowany rozwój jest formą przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, a co za tym idzie – sprzyja zadowoleniu i efektywności pracy.

Ostatnie zagadnienie badawcze, które podlegało naszej analizie, to proces ewaluacji. W tym wypadku praktycznym wskazaniem jest kontynuacja dotychczasowych propozycji szkoleń, które propagują nowoczesne metody ewaluacji. Te działania warto byłoby uzupełnić o skonstruowanie dla pedagogów nowych narzędzi służących ewaluacji. Wydaje się, że jest to pomysł sprawdzony – wystarczy popatrzeć na doświadczenia Pracowni Testów Psychologicznych. Warto rozpocząć analogiczne działania. Dlaczego to rozwiązanie nie może stać się długofalową formą pomocy dla nauczycieli i uczniów? Dzięki temu proces ewaluacji byłby łatwiejszy, szybszy i prowadzony na poziomie profesjonalnym.

Bazując na tak sformułowanych wnioskach praktycznych, możemy też zaplanować działania zmierzające do optymalizacji procesu kształcenia w PWSIiP w Łomży studentów kierunku filologia, o specjalności filologia angielska z technologią informacyjną, w obszarze pracy z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Studenci tego kierunku mają przedmiot „elementy psychologii rozwojowej", w ramach którego bardzo szeroko omawiane są różne zaburzenia funkcjonowania uczniów. Uzupełnieniem jest rokrocznie aktualizowana informacja na temat zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia te są prowadzone przez konsultanta do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej ODN w Łomży. Dzięki staraniom PWSIiP w Łomży studenci tego kierunku mają też prawo uczestniczenia w szkoleniach przeznaczonych dla nauczycieli z zakresu nauczania języków obcych, informatyki oraz właśnie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dzięki intensywnej współpracy uczelni ze środowiskiem lokalnym mają też możliwość odwiedzania różnych instytucji oświatowych, obserwowania procesu kształcenia dzieci i młodzieży, w tym uczniów ze specyficznymi potrzebami

edukacyjnymi. Temu poświęcona jest pierwsza część ich praktyk zawodowych. Takie przygotowywanie studentów do pracy wymusza bardzo staranny dobór kadry na tym kierunku. Zwykle są to osoby, które dysponują bogatym doświadczeniem z obszaru edukacji. Ponadto często łączą bycie nauczycielem akademickim z pracą w szkole. Stają się dla studentów bogatym źródłem rzetelnej wiedzy popartej praktyką, a dla nauczycieli są inspiratorami innowacyjnych działań. Wydaje się, że taki układ niesie trudne do przecenienia korzyści dla wszystkich stron.

Warto stworzyć odpowiednie warunki dla tak funkcjonujących osób, aby rozpoczęły budowanie zasobu narzędzi niezbędnych pedagogom. Byłoby to jeszcze pełniejsze wykorzystanie i połączenie ich wiedzy na temat metodyki oraz istotnych potrzeb i prawidłowości funkcjonowania instytucji edukacyjnych, a także doświadczenia bycia nauczycielem z wiedzą naukową i praktyką dotyczącą konstruowania narzędzi badawczych. Trzeba dołożyć starań, aby PWSIiP w Łomży stała się inicjatorem takich działań.

---

1 Informacje pochodzą z badań prowadzonych przez J. Boryszewską, a już omówionych w rozdziale 3.

2 Pierwotnie planowano przeprowadzenie analogicznych badań na wybranym obszarze Wielkiej Brytanii, ale trudności związane z ich organizacją uniemożliwiły realizację tej koncepcji. W efekcie zdecydowano się jedynie na analizę systemu wspomagania uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w Anglii oraz Walii (analiza zawarta jest w części 2 książki).

3 M. Polak, *Nauczyciele w Polsce 2013*, http://www.edunews.pl/edytoriale/2418-nauczyciele-w-polsce-2015 (dostęp: 18.07.2016).

4 M. Polak, *Nauczyciele w Polsce 2013*, dz. cyt.

5 L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, Warszawa 2014, s. 16.

6 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199).

7 Informacja pochodzi z wcześniej cytowanych wyników badań prowadzonych przez J. Boryszewską (w 2012 roku).
8 https://sjp.pwn.pl/szukaj/metoda.html (dostęp: 16.07.2017).
9 Tamże.
10 *Kinezjologia edukacyjna – nauka, pseudonauka czy manipulacja?*, red. K. Korab, współpraca: R. Borowiecka, E. Petrykiewicz, IBE, Warszawa 2008.
11 J. Przewłocka, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, IBE, Warszawa 2015; tejże, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, IBE, Warszawa 2015.

Część 2

Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji brytyjskiej (na przykładzie Anglii i Walii)

Rozdział 1

Ramy organizacyjne systemu świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku od 6 do 13 lat w Anglii

Badanie systemu świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Anglii, zwanego w Polsce systemem świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, warto rozpocząć od przeglądu ram jego funkcjonowania i uwarunkowań prawnych. System ten obowiązuje w Anglii od 1 września 2014 roku (Walia, Szkocja i Irlandia Północna mają odrębny). Datę tę poprzedzał trzyletni okres badań pilotażowych, które miały pokazać słabości starego systemu i wskazać kierunki zmian. Szukano bowiem sposobów na ograniczenie biurokracji i liczby diagnoz stawianych uczniom przez różnorodne instytucje oraz na stworzenie zintegrowanego systemu obejmującego edukację, opiekę zdrowotną i socjalną, która byłaby świadczona osobom od 0 do 25. roku życia[1]. Przyświecała temu również chęć lepszego wydatkowania pieniędzy – przeniesienia ich z pracy urzędniczej na terapeutyczną. Czy ten nowy system zadziałał, za wcześnie wyrokować. Niemniej warto przyjrzeć się założeniom dotyczącym organizacji nowego systemu świadczenia pomocy, a opisanym w dokumentach ministerialnych, oraz zainspirować się przykładami

praktycznych zastosowań nowych przepisów przez konkretne szkoły i instytucje do tego powołane.

1.1. Instytucje odpowiedzialne za świadczenie pomocy

Instytucjami odpowiedzialnymi za świadczenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Anglii są:

- w zakresie legislacji: Ministerstwo Edukacji (Department for Education) z Ministrem ds. Dzieci i Rodzin (Minister of State for Children and Families), od roku szkolnego 2014/2015 we współpracy z Ministerstwem Zdrowia (Department of Health);
- w zakresie wdrażania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:
  a) lokalne władze (oświatowe – Rady Miasta lub Hrabstwa, czyli *councils*, zwane dalej Urzędem[2], opieka społeczna i inne);
  b) organy zarządzające szkół zarówno finansowanych przez państwo, jak i niefinansowanych – ogólnodostępnych i specjalnych[3];
  c) Narodowa Służba Zdrowia (National Health Service, w skrócie NHS – odpowiednik polskiego NFZ) z Klinicznymi Grupami Kontraktującymi (Clinical Commissioning Groups – CCG)[4].

Ponadto funkcjonuje wiele instytucji wspierających rodziców i nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Są to m.in.:

Sieć Informacji, Pomocy i Wsparcia (Information, Advice and Support Services Network – IASS Network) – sieć placówek powołana przez Ministerstwo Edukacji, ułatwiająca rodzicom podejmowanie decyzji dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jaką otrzymuje ich dziecko;

Forum Rodziców i Opiekunów (Parent Carer Forum) – organizacja rodziców wspierająca ich w uzyskiwaniu pomocy dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych;

Federacja Liderów Edukacji Specjalnej (Federation of Leaders in Special Education – FLSE) – organizacja charytatywna non-profit, będąca platformą współpracy ośrodków świadczących usługi związane z udzieleniem pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z Ministerstwem Edukacji i Urzędów[5];

Poradnia Psychologii Edukacyjnej (Educational Psychology Service) – jednostka Urzędu, która jest najbardziej zbliżona do naszej poradni psychologiczno-pedagogicznej;

Krajowe Stowarzyszenie na Rzecz Osób ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (National Association for Special Educational Needs – NASEN) – organizacja wspierająca osoby pracujące z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Współpraca z tymi instytucjami nie jest obowiązkowa, jednak może bardzo ułatwić pracę wszystkim stronom procesu świadczenia pomocy.

1.2. Ramy prawne

Legislacja zajmująca się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością (Special Educational Needs and Disability – SEND) obejmuje Ustawę o edukacji z 1996 roku (Education Act 1996), Ustawę o równości z 2010 roku (Equality Act 2010), Ustawę o opiece z 2014 roku (Care Act 2014), Ustawę o dzieciach i rodzinach z 2014 roku (Children and Families Act 2014) oraz Rozporządzenie w sprawie specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności z 2014 roku (Special Educational Needs and Disability Regulations 2014).

Od 2001 roku Ministerstwo Edukacji publikuje aktualizowany *Praktyczny kodeks specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0–25* (*Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 Years*), który jest omówieniem praktycznych rozwiązań w dziedzinie specjalnych potrzeb edukacyjnych, do wdrażania których instytucje edukacyjne, zdrowotne i socjalne są ustawowo zobowiązane. Oprócz *Praktycznego kodeksu…* Ministerstwo Edukacji opracowało serię niezwykle przydatnych przewodników (dostępnych na jego stronie internetowej) dla wszystkich stron zaangażowanych w proces organizowania pomocy, m.in. przewodnik dla rodziców i opiekunów (*Special Educational Needs and Disabilities Guide for Parents and Carers*), przewodnik dla szkół, pedagogów i nauczycieli (*Schools: Guide to the 0–25 Code of Practice*) oraz wskaźniki osiągnięć dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością, którzy nie mogą spełnić wymagań zapisanych w podstawie programowej [*Performance (P Scale) Attainment Targets for Pupils with special educational needs (SEND)*].

1.3. Kilka słów o systemie szkolnictwa[6]

W Anglii, podobnie jak w Polsce, można korzystać z systemu odrębnego kształcenia dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach specjalnych (*special schools*). Można też umieścić dziecko czasowo w prowadzonym przez Urząd pozaszkolnym ośrodku dla uczniów z trudnościami, zwanym Pupil Referral Unit (PRU). W ciągu całego toku kształcenia można przenosić dziecko z systemu do systemu zależnie od jego potrzeb i tego, co mu służy najlepiej. Decyzja należy do rodziców. Zwykle dzieje się to po konsultacji ze specjalistami. Co więcej, dzieci mające już opracowany plan pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (*Education, Health and Care Plan – EHC Plan*), czyli w zakresie potrzeb edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych[7], mogą uczęszczać do więcej niż jednej szkoły[8], czerpiąc wsparcie zarówno z placówki ogólnodostępnej, jak i specjalistycznej[9] .

Jednak należy pamiętać, że naczelną ideą funkcjonowania pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest stworzenie możliwości rozwoju ich potencjału właśnie w szkołach ogólnodostępnych. Szkoły te mają obowiązek przyjmować uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i tę pomoc im zapewnić.

1.4. Definicja specjalnych potrzeb edukacyjnych

Dziecko w wieku szkolnym uważa się za mające specjalne potrzeby edukacyjne, jeśli ma:

- trudność w uczeniu się (*learning difficulty* – LD) znacznie odbiegającą od większości rówieśników lub
- niepełnosprawność, z powodu której nie może korzystać lub ma utrudnione korzystanie z instytucji przeznaczonych dla dzieci w jego wieku[10].

W systemie angielskim specjalne potrzeby edukacyjne dzieli się na:

1. Dysfunkcje w zakresie komunikacji i relacji interpersonalnych, wyróżniając:
   a) potrzeby w zakresie mowy, języka i komunikacji (*Speech, Language and Communication Needs* – SLCN);
   b) spektrum autystyczne (*Autistic Spectrum Disorder* – ASD).
2. Dysfunkcje w zakresie uczenia się i zdolności poznawczych, a tu:
   a) umiarkowane trudności w uczeniu się (*Moderate Learning Difficulties*[11] – MLD);
   b) poważne trudności w uczeniu się (*Severe Learning Difficulties* – SLD), gdzie uczniowie prawdopodobnie potrzebują wsparcia w przyswajaniu całej podstawy programowej oraz mają trudności w poruszaniu się i komunikacji;
   c) głębokie i złożone trudności w uczeniu się (*Profound and Multiple Learning Difficulties* – PMLD) wraz z fizyczną

niepełnosprawnością i obniżoną sprawnością sensoryczną;

d) specyficzne trudności w uczeniu się (*Specific Learning Difficulties* – SpLD), takie jak dysleksja, dyskalkulia i dyspraksja.

3. Dysfunkcje społeczno-emocjonalne oraz niepełnosprawność umysłową, gdzie wymienia się: wycofanie, skłonność do izolowania się oraz na przeciwstawnym biegunie skłonność do zachowania uważanego za niegrzeczne.
4. Trudności sensoryczne i/lub fizyczne, czyli wady wzroku (*Visual Impairment* – VI), wady słuchu (*Hearing Impairment* – HI), zaburzenia polisensoryczne (*Multi-Sensory Impairment* – MSI) oraz niepełnosprawność fizyczną (*Physical Disability* – PD).

1.5. Cele pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od 2014 roku

W 2011 roku Ministerstwo Edukacji wydało dokument zatytułowany *Wsparcie i aspiracje: nowe podejście do specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności. Konsultacje* (*Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability: A Consultation*), zwany w skrócie *Zieloną księgą specjalnych potrzeb edukacyjnych* (*Green Paper for SEN*), z propozycją reformy organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W dokumencie tym zakreślono datę wejścia nowych rozwiązań w życie, a był nią 1 września 2014 roku.

Istotne w tym systemie świadczenia pomocy jest to, że każda ogólnodostępna szkoła ma obowiązek udzielania jej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli musi mieć opracowany plan[12], określone procedury, nawiązaną współpracę ze specjalistami zewnętrznymi, bez względu na to, czy tacy uczniowie faktycznie pojawią się w tej szkole i ilu ich będzie[13]. Informacja o szczegółach tej pomocy znajduje się na stronie internetowej każdej szkoły i jest łatwo na niej dostępna.

Pierwszym założeniem reformy jest nieoddzielanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością od reszty rówieśników. Uznaje się, że w każdej szkole ogólnodostępnej uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musi znaleźć wsparcie, aby te potrzeby zaspokoić. Drugą myślą przewodnią jest „nieodpuszczanie", niezaniedbywanie i nierezygnowanie z uczniów z trudnościami, tak aby mogli oni osiągnąć możliwie najlepsze rezultaty. Na każdym kroku podkreśla się, że od uczniów z SEND[14] trzeba wymagać i stawiać poprzeczkę

jak najwyżej, zapewniając im nauczanie na wysokim poziomie i jak najsprawniejsze funkcjonowanie w środowisku szkoły ogólnodostępnej[15].

Pod względem organizacyjnym naczelną ideą reformy 2011–2015 było **zintegrowanie systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zdrowotnej i socjalnej**, gdyż rodziny dzieci z SEND niejednokrotnie korzystają również z profesjonalnych usług zdrowotnych i pomocy socjalnej. Dlatego też orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (*A Statement of SEN*) zastąpiono planem pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (*Education, Health and Care Plan – EHC Plan*). Stąd też *Praktyczny kodeks…* przewiduje ścisłą współpracę organizacji zajmujących się edukacją z jednostkami służby zdrowia oraz pomocy socjalnej.

Rysunek 1. Spis treści informatora dla rodziców na temat postępowania z dziećmi mającymi specjalne potrzeby edukacyjne

Oferta szkoły
Jak organizujemy współpracę ze specjalistami zewnętrznymi?
Co to oznacza, że moje dziecko zostało objęte systemem pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
Co to jest spotkanie przeglądowe?
Lokalna oferta
Jak szkoła podstawowa Avenue wspiera uczniów z większymi potrzebami?
Kto weźmie udział w spotkaniu przeglądowym?
System świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
Skąd będziemy wiedzieli, że twoje dziecko robi postępy?
Jak zaangażujemy w ten proces ciebie i twoje dziecko?
Skąd będziesz wiedział, że twoje dziecko ma dodatkowe potrzeby?
Jak będziemy się z tobą kontaktować w tej sprawie?

Źródło: Avenue Primary Leicester, *SEND School Offer Avenue Primary Leicester*, 2015, s. 1, http://www.avenue.leicester.sch.uk (dostęp: 11.08.2015), tłum. B. Adamiak.

Za jedną z kluczowych zasad świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznaje się potrzebę wsłuchiwania się w opinie, życzenia i uczucia rodziców/opiekunów.

To właśnie ich doświadczenie w postępowaniu z dzieckiem i obserwacja na co dzień mogą najlepiej pomóc w doborze skutecznych metod pracy. Instytucje mają **obowiązek angażowania dziecka i rodziców w proces podejmowania decyzji**, ale również zapewnienia im należytej wiedzy i wsparcia, aby mogli świadomie w tym procesie uczestniczyć. Zaangażowanie to uważa się za jeden z zasadniczych obszarów zmian w nowym systemie[16]. Włączanie rodziców i dzieci w proces decyzyjny pociągnęło za sobą konieczność powołania osób pomagających rodzicom zorientować się w możliwościach pomocy ze strony państwa oraz wybrać opcję najlepszą dla ich dziecka. Są to tzw. *key workers* oraz *independent supporters*. Osoby te są szkolone przez państwo, ale systemowo pozostają niezależne od Urzędu i pracują w sektorze zarówno państwowym, jak i prywatnym, czy też w wolontariacie. Ministerstwo Edukacji powołało też sieć placówek udzielających informacji, rad i wsparcia na temat pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Information, Advice and Support Services Network – IASS Network), do których rodzice mogą się zwrócić w każdym momencie procesu udzielania pomocy.

Ponadto priorytetem uczyniono przejrzyste i elastyczne finansowanie, oddając do dyspozycji rodziców tzw. **budżet osobisty** (*Personal Budget*), służący realizacji zadań wytyczonych w planie pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (*EHC Plan*). Szczegółowe wyjaśnienie tej kwestii przekracza ramy tego podrozdziału. Niemniej wprowadzenie osobistego budżetu ma na celu oddanie w ręce rodziców decyzji, na co zostaną przeznaczone pieniądze związane z edukacją ich dziecka.

Wszystkim uczestnikom procesu świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna przyświecać idea jak najlepszego przygotowania młodych ludzi do wejścia w dorosłość, do samodzielności i podjęcia zatrudnienia, nawet jeżeli mówimy o uczniach szkoły podstawowej[17].

1.6. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna krok po kroku

W dalszej części książki przyjrzymy się ścieżce postępowania wytyczonej przez *Praktyczny kodeks specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0–25* z 2015 roku z punktu widzenia szkół jako jednostek odpowiedzialnych za świadczenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Inicjatorem pomocy może być każda osoba, która zauważy problem w funkcjonowaniu dziecka, a więc: rodzice, dyrektor, wychowawca klasy, dowolny nauczyciel przedmiotu, koordynator ds. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Special Educational Needs Coordinator* – SENCO, o którym szerzej w dalszej części rozdziału)[18], a nawet ktokolwiek, kto zauważy problem dziecka. W praktyce osobą prowadzącą sprawy dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wychowawca klasy, jednakże każdy nauczyciel jest zobowiązany przez *Praktyczny kodeks…* do zwracania uwagi na uczniów, których postępy są wolniejsze i nie tak zadowalające, jak przewidywane dla danej grupy wiekowej. Odbywa się to w drodze regularnego oceniania ich postępów, a dotyczy to nie tylko wiedzy przedmiotowej, ale też społecznego funkcjonowania. Oznacza to, że każdy nauczyciel powinien być gotowy na wychwytywanie różnorodnych trudności uczniów oraz na inicjowanie działań wspierających.

Praktyczny kodeks… podkreśla, że problemy w funkcjonowaniu dziecka nie zawsze oznaczają, iż ma ono specjalne potrzeby edukacyjne[19]. Informuje też, że pierwszą reakcją na problemy dziecka powinno być zapewnienie nauczania na wysokim poziomie w obszarze trudności, jakich uczeń doświadcza. Wymaga to również zindywidualizowanego podejścia do każdego dziecka. Zintensyfikowanie działań edukacyjnych i reakcja ucznia na nie

wskażą, czy ma on rzeczywiście specjalne potrzeby edukacyjne, a jeśli tak, to w jakich obszarach. Co więcej, zauważa się, że podniesienie jakości nauczania wobec wszystkich uczniów może oznaczać, iż mniej osób będzie w przyszłości potrzebowało specjalnego wsparcia.

Stąd nie jest zaskoczeniem, że szkoły mają obowiązek regularnego monitorowania jakości nauczania w stosunku do wszystkich dzieci. Jednak zaznacza się, że wyczulenie na wszelkie specjalne potrzeby dzieci i sposoby, w jakie szkoła stara się je zaspokajać, powinny być również regularnie kontrolowane. Szkoły są zobowiązane przez *Praktyczny kodeks…* do wspomagania swoich nauczycieli w zakresie strategii rozpoznawania i wspierania uczniów posiadających specjalne potrzeby lub zagrożonych ich zaistnieniem. Mowa tu nie tylko o potrzebach edukacyjnych, ale również społecznych czy komunikacyjnych.

W momencie gdy ktokolwiek z pracowników szkoły zauważy trudności ucznia, rozpoczyna się proces udzielania mu pomocy. Wczesna interwencja jest kluczowa dla zidentyfikowania potrzeb ucznia oraz zaobserwowania, jakie metody pracy są skuteczne. Szczegóły działań podejmowanych na tym etapie szkoła musi ustalać sama[20], korzystając z wszelkich dostępnych źródeł. Może skontaktować się z takimi instytucjami, jak: organizacja charytatywna Sukces dla Wszystkich (Achievement for All), Fundacja Edukacji dla Autyzmu (Autism Education Trust), UMIEM – Organizacja Charytatywna Komunikacji Dzieci (I CAN – The Children's Communications Charity), których wykaz znajduje się w *Praktycznym kodeksie...*. Przykładem działań wspierających jest lista czynności, które mogą pomóc w eliminacji trudności dziecka, zanim specjalista włączy się do pomocy, umieszczona na stronie internetowej The Good School Guide prowadzonej przez Lucas Publications Ltd. Są to:

- praca w małych, uważnie dobranych grupach lub praca indywidualna;
- korzystanie z pomocy mentorów (*learning mentors*)[21];
- uważny monitoring i wytyczanie celów;

- wyznaczanie celów metodą SMART, według której cel powinien być konkretny, mierzalny, osiągalny, rzeczywisty i określony w czasie (*specific, measurable, achievable, realistic and time-related*);
- angażowanie i bliska współpraca z rodzicami i dzieckiem;
- wzmacnianie pozytywne;
- intensyfikacja nauczania przedmiotu „edukacja społeczna, socjalna, zdrowotna" (*Personal, Social, Health and Economic Education* – PSHEE), który uczy strategii radzenia sobie w sytuacjach życiowych[22];
- stosowanie programów sterowania zachowaniem i jego kontrolowania;
- wykorzystywanie programów radzenia sobie z gniewem;
- pomoc doradcza specjalistów;
- włączanie grupy rówieśniczej w pomoc dziecku[23].

Z kolei Ministerstwo sugeruje, aby szkoły podejmowały takie działania, jak:

- opracowanie specjalnego programu nauczania;
- zapewnienie dodatkowej pomocy ze strony nauczyciela lub asystenta;
- stworzenie lub zmiana materiałów i sprzętu;
- praca z dzieckiem w małej grupie;
- prowadzenie obserwacji dziecka w klasie i na przerwie oraz sporządzanie notatek z obserwacji;
- pomaganie dziecku w uczestniczeniu w działaniach w klasie;
- zapewnienie warunków do zrozumienia zadań przez dziecko dzięki zachęcaniu do zadawania pytań i podejmowania prób wykonania czynności postrzeganych przez dziecko jako trudne;
- motywowanie innych dzieci do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i do zabawy z nim w czasie przerwy;
- wspomaganie dziecka w trudnych dla niego obszarach, w zakresie sprawności fizycznej i higieny, np. w jedzeniu,

poruszaniu się po szkole, korzystaniu z toalety, ubieraniu się[24].

Pierwszym formalnym krokiem w udzielaniu pomocy jest spotkanie wychowawcy klasy z rodzicami w momencie, kiedy problem zostaje zauważony. Spotkanie takie może być zainicjowane przez rodziców, jeśli to oni niepokoją się o funkcjonowanie dziecka.

Wychowawca klasy najprawdopodobniej zwróci się z problemami dziecka do koordynatora ds. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli wspomnianego już SENCO, którego każda bez wyjątku szkoła ma obowiązek posiadać (nie używa się tu terminu „zatrudniać", gdyż to, czy szkoła zatrudnia SENCO na etacie, czy też jedynie współpracuje z nim jako jednostką zewnętrzną, zależy od liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i charakteru pojawiających się specjalnych potrzeb edukacyjnych występujących w danej szkole). Koordynator ds. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być nauczycielem przedmiotu posiadającym odpowiednie przygotowanie określone w *Praktycznym kodeksie...*.

W trakcie pierwszego spotkania wychowawca i SENCO wspólnie z rodzicami opracowują plan działań mających na celu pomóc dziecku w osiąganiu postępów, i to nie tylko w dziedzinie poszczególnych przedmiotów, ale w całościowym funkcjonowaniu w środowisku szkolnym. Podczas tego spotkania ważne jest, aby jak najlepiej zrozumieć słabe i mocne strony dziecka, uwzględnić niepokoje rodziców, a przede wszystkim starać się ukierunkować myślenie na cele, które ma ono osiągnąć. Dobrze ilustruje to fragment *East Sussex School Support Based Plan*:

Rysunek 2. Przykładowy formularz odnotowania potrzeb dziecka w opinii jego samego oraz rodziców/opiekunów
Informacje, jakie tu podacie, pomogą nam zaplanować działania w ramach udzielania pomocy waszemu dziecku, aby mogło czynić postępy. Udostępnimy je instytucjom edukacyjnym i specjalistom pracującym z waszym dzieckiem. Podane przez was informacje są cenne w planowaniu pomocy.

Opinie i aspiracje dziecka:
Można tu zamieścić takie dokumenty, jak zdjęcia i rysunki, w których dziecko uzewnętrznia swoje opinie.

Opinie i aspiracje rodzica/opiekuna:

Źródło: *East Sussex School Based Support Plan V.7.1*, s. 5, https://czone.eastsussex.gov.uk (dostęp: 10.08.2015), tłum. B. Adamiak.

Praktyczny kodeks… podpowiada, że decyzja, czy dziecko potrzebuje pomocy specjalisty, powinna być podjęta po rozważeniu, jakie cele chcą osiągnąć nauczyciele, rodzice i wreszcie uczeń. Znając cele, wszystkie zaangażowane podmioty będą mogły określić, czy można je zrealizować dzięki dostosowaniu działań szkoły do specyfiki funkcjonowania dziecka, czy też wymagana jest specjalistyczna interwencja z zewnątrz. Podejmowane działania muszą być prowadzone przez przeszkolonych nauczycieli oraz dokumentowane na każdym etapie. Jeśli mimo tych interwencji uczeń nie robi żadnych postępów, bądź też nie są one wystarczające, a poziom jego pracy nadal jest dużo niższy od oczekiwanego od uczniów w podobnym wieku, szkoła powinna zwrócić się do specjalistów.

Jeśli problemy dziecka nie są zaawansowane, szkoła może zdecydować się na działania w ramach *SEN Support*, czyli pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach powszechnie obowiązującego programu nauczania, bez

występowania o ich ocenę przez Urząd. Tabela 18 pokazuje procent uczniów objętych tymi dwoma rodzajami opieki – w ramach powszechnego programu nauczania i na podstawie planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej w państwowych szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i specjalnych.

Tabela 18. Odsetek uczniów według głównych potrzeb objętych opieką jedynie w ramach szkoły (*SEN support*) i posiadających orzeczenie lub plan pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (w państwowych szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i specjalnych) – Anglia 2016

Opieka w ramach szkoły	Główny problem	Plan EHC
15.6	specyficzne trudności w uczeniu się	4.0
26.8	umiarkowane trudności w uczeniu się	13.4
0.4	poważne trudności w uczeniu się	13.1
0.1	głębokie i złożone trudności w uczeniu się	4.5
17.3	zdrowie społeczne, emocjonalne i umysłowe	12.3
20.9	potrzeby w zakresie mowy, języka i komunikacji	14.0
1.6	wady słuchu	2.7
0.9	wady wzroku	1.5
0.2	zaburzenia polisensoryczne	0.3
2.2	niepełnosprawność fizyczna	5.8
4.7	spektrum autystyczne	25.9
5.5	inne trudności/niepełnosprawności	2.4

Źródło: Department for Education, *Special Educational Needs January 2016*. *National Statistics*, 2016, s. 6, https://www.gov.uk/government/statistics/special-educational-needs-in-england-january-2016 (dostęp: 22.11.2016), tłum. B. Adamiak.

Jak widać, spory odsetek dzieci otrzymuje pomoc bez ścieżki urzędowej, a jedynie w ramach zwyczajowych działań szkoły, co nie oznacza, że na tym etapie szkoły nie korzystają z pomocy zewnętrznej.

Należy też podkreślić, że już od pierwszego spotkania nauczyciela z rodzicami, a tym bardziej na etapach późniejszych,

obowiązuje dokumentowanie pracy, a kopię wszelkich sporządzanych dokumentów należy przekazywać rodzicom[25].

Poprzedni, z 2001 roku *Praktyczny kodeks specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności* (*SEND Code of Practice*) określał szczegółowo, jak ma wyglądać dokument dotyczący pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Był to Indywidualny Plan Nauczania (*Individual Education Plan* – IEP). Obecny *Praktyczny kodeks...* określa jedynie, że muszą być odnotowane cele, rodzaje interwencji i sposoby wsparcia, oczekiwany skutek tych działań oraz dokładna data oceny ich efektywności. Akcentuje się, że plan musi brać pod uwagę poglądy, aspiracje i oczekiwania dziecka.

Pominięcie w nowych przepisach Indywidualnego Planu Edukacyjnego wzbudziło w Anglii niepokój nauczycieli. Jednak wiele szkół nadal pracuje z dokumentem w takiej postaci, nadając mu jedynie inne nazwy:

- plan wsparcia (*SEND support plan*) (np. szkoły w dystrykcie Central Bedfordshire[26]);
- indywidualny plan nauczania (*personal learning plan*), np. w Griffe Field Primary School[27];
- profil ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*SEN pupil profile*), np. w St. Wilfrid's Primary School[28];
- plan wsparcia ucznia przez szkołę (*school based support plan*), np. szkoły w East Sussex[29];
- paszport ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*SEN pupil passport*), np. w St. Lukes C o E Primary School[30].

Niektóre szkoły zaś tworzą dokument mający charakter planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (*EHC Plan*), w którym uwzględnione są potrzeby zdrowotne i socjalne ucznia.

Szkoła angażuje w pomoc specjalistę z zewnątrz (warto zauważyć, że nie mówi się tu o „odsyłaniu" do specjalisty) lub rodzice decydują, z którego konkretnego ośrodka pomocy skorzystają. Lista jednostek współpracujących ze szkołami,

których usługi są finansowane przez państwo, zwana ofertą lokalną (*Local Offer*) – np. County Durham Family Information Service[31] i Rotherham Metropolitan Borough Council[32] – jest obowiązkowo przygotowywana przez lokalny Urząd wraz z Kliniczną Grupą Kontraktującą we współpracy ze szkołami i specjalistami, a także z udziałem rodziców.

W pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosuje się chronologię działań (*graduated approach*) według schematu: ocena problemu, plan działań, etap wykonawczy i ocena[33]. Ocena problemu obejmuje przede wszystkim szczegółową analizę potrzeb dziecka dokonaną przez nauczyciela wychowawcę lub nauczyciela przedmiotu wraz z SENCO i odbywa się z uwzględnieniem wszelkich informacji dotyczących ucznia. Obejmuje porównanie potrzeb dziecka z programem nauczania, osiągnięciami przewidzianymi dla dzieci w tym wieku, z wnioskami płynącymi z doświadczenia nauczycieli i z obserwacji wszystkich osób stykających się z uczniem, a także ze zdaniem rodziców i samego ucznia na temat doświadczanych przez niego trudności. Ocena potrzeb dziecka powinna okresowo również podlegać ewaluacji, gdyż tylko nieustanne weryfikowanie potrzeb dziecka, które przecież zmieniają się w miarę dokonywanego postępu, umożliwia opracowanie aktualnego planu skutecznego działania.

Osobą odpowiedzialną za codzienną pracę z uczniem w zakresie świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z przepisami *Praktycznego kodeksu…* jest nauczyciel wychowawca lub nauczyciel przedmiotu, nawet jeśli praca ta odbywa się poza klasą i wykonywana jest przez inną osobę niż tego nauczyciela. Powinien on ściśle współpracować z asystentem nauczyciela (*Teaching Assistant* – TA) lub personelem specjalistycznym szkoły, planując i oceniając efekty interwencji oraz sposobów ich wdrażania w klasie. Natomiast SENCO wspiera nauczyciela w kwestii identyfikowania mocnych i słabych stron dziecka, w rozwiązywaniu problemów i doradza na temat skutecznego wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 19. Przykładowa tabela przedstawiająca zapis planu działań w ramach szkoły

Uzgodniony plan

Uzgodnione efekty	Jakie działania podejmiemy? Wymienić środki	Wykonawca	Kwalifikacje/ przygotowanie	Termin	Skąd będziemy wiedzieli, że cel został osiągnięty? (Czy można zapisać zaistniałą zmianę?)	Spotkanie przeglądowe – Czy cel został osiągnięty?	Udział rodziny/ lokalnej społeczności
W spotkaniu przeglądowym, służącym dokonaniu oceny skuteczności podejmowanych działań, powinni uczestniczyć rodzice/opiekunowie i wszystkie jednostki, których udział w pomocy został przewidziany powyżej: Data kolejnego spotkania:					Udział rodziców w udzielaniu pomocy oraz inne uwagi: *Patrz wskazówki* Podpis rodzica/opiekuna: Data złożenia podpisu:		

Źródło: *East Sussex School Based Support Plan V.7.1*, 2014, dz. cyt., s. 10, tłum. B. Adamiak.

Zakłada się, że większość dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi otrzyma pomoc w szkole ogólnodostępnej, która nie może też skorzystać z usług profesjonalistów. Jeśli jednak działania podejmowane w szkole, zgodnie z zasadami określonymi w *Praktycznym kodeksie…*, nie przyniosą spodziewanej poprawy, szkoła wraz z rodzicami może zdecydować o potrzebie bardziej zaawansowanego wsparcia. Służy temu dokument zwany planem pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (np. East and North Hertfordshire Clinical Commissioning Group[34], Portsmouth City Council[35]).

Proces uzyskania **planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej** (*Education, Health and Care Plan – EHC Plan*) rozpoczyna się od złożenia wniosku do Urzędu o ocenę edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych potrzeb ucznia. Wniosek składany jest przez rodziców, szkołę lub każdą inną osobę, która uważa, że dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne, np. przez opiekunów społecznych, pracowników służby zdrowia, personel szkoły lub nawet przyjaciela rodziny. *Praktyczny kodeks…* podkreśla, że powinno to się stać za wiedzą i – najlepiej – zgodą

rodziców. W ciągu sześciu tygodni Urząd ma obowiązek podjąć decyzję, czy ocena potrzeb edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych dziecka jest konieczna. Rodzice dziecka są zapraszani na konsultację w celu poznania ich opinii na temat sytuacji. Nie bez znaczenia są też, o czym pisałyśmy wcześniej, odczucia samego dziecka. Oprócz współpracy z rodzicami Urząd nawiązuje kontakt z organem służby zdrowia właściwym dla danego dziecka (Kliniczną Grupą Kontraktującą lub Narodową Służbą Zdrowia), stosownym organem opieki społecznej oraz szkołą, do której ono uczęszcza.

Rozważając, czy potrzebna jest ocena specjalnych potrzeb dziecka, Urząd bierze pod uwagę dwa rodzaje informacji. Pierwsze pochodzą ze szkoły i są to:

- dowody osiągnięć szkolnych i tempa postępów;
- informacje o istocie, zakresie i kontekście trudności dziecka;
- dokumentacja dotychczas udzielonej pomocy;
- dowody, że jeśli nastąpił postęp w jakiejś dziedzinie, miało to miejsce tylko po intensywnej interwencji, przekraczającej zwykle przyjęty zakres.

Drugi typ informacji dotyczy potrzeb fizycznych, emocjonalnych, społecznych, rozwojowych i zdrowotnych dziecka. Urząd uzyskuje je w jednostce służby zdrowia.

Urzędy mogą opracować swoje kryteria służące podjęciu decyzji o dokonaniu oceny potrzeb dziecka, jednak powinny być gotowe odstąpić od nich, mając przede wszystkim na uwadze dobro dziecka i rozpatrując każdą sprawę indywidualnie. Ponadto nieustannie akcentuje się, że cały proces oceny potrzeb ma być przeprowadzony z udziałem dziecka i rodziców jako świadomych decydentów. W tym celu należy stworzyć im możliwość wypowiedzenia się, udzielić pomocy w wyjaśnianiu kwestii, używać zrozumiałego języka. Ponadto należy koncentrować się na mocnych stronach dziecka, stworzyć indywidualne sposoby postępowania, a nawet dopasować terminy spotkań do możliwości rodziców. Możliwe też jest ustanowienie kogoś w rodzaju „adwokata”, doradcy czy przedstawiciela (może nim być członek

rodziny lub specjalista), który będzie dbał o ich świadome uczestnictwo.

Warto tu zacytować treść punktu 9.21 *Praktycznego kodeksu...*, który obrazuje filozofię świadczenia pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami:

> Lokalne władze muszą konsultować się z dzieckiem i jego rodzicami w czasie całego procesu oceny potrzeb oraz opracowywania planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej. Powinny one włączyć w ten proces dziecko w największym możliwym zakresie. Potrzeby konkretnego dziecka powinny być jądrem procesu oceny potrzeb i planowania pomocy. Planowanie powinno zaczynać się od osoby, a lokalne władze muszą brać pod uwagę poglądy, życzenia i odczucia dziecka i jego rodziców, ich aspiracje, efekty, które chcą osiągnąć, oraz wsparcie, którego potrzebują, żeby je osiągnąć. Powinny umożliwić dzieciom i rodzicom posiadanie większej kontroli nad procesem decyzyjnym dotyczącym pomocy, w tym finansowania (budżet osobisty) w przypadku dzieci, dla których opracowany jest plan pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej[36].

Podjęcie przez Urząd negatywnej decyzji co do niezbędności dokonania oceny edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych potrzeb dziecka wiąże się z koniecznością jej pisemnego uzasadnienia na podstawie zgromadzonej dokumentacji. Rodzice muszą być poinformowani o prawie do odwołania się od decyzji oraz o sposobie, w jaki może być ono złożone. Urząd ma obowiązek przekazać rodzicom zebrane materiały, które posłużyły do podjęcia decyzji.

Pozytywna decyzja oznacza dokonanie takiej oceny z zastosowaniem zasad opisanych powyżej. Ponadto Urząd musi ustalić z rodzicami dziecka, czy wyrażają zgodę na przekazanie informacji, jeśli tak, to jakich i jakim podmiotom. Jest też obowiązany stosować system zapewniania jakości oraz opracować protokół przekazywania informacji. Co istotne, powinien w miarę możliwości przestrzegać zasady: „Powiedz to raz". Oznacza ona, że należy tak prowadzić pracę, aby rodziny nie musiały powtarzać tych samych informacji wielokrotnie, współpracując z różnymi podmiotami (bo, warto przypomnieć, system ten integruje wiele

obszarów pomocy dotychczas rozdzielonych). *Praktyczny kodeks...* opisuje szczegółowo, jak ma przebiegać proces oceny potrzeb dziecka. Tu ograniczamy się jedynie do przedstawienia podstawowych zasad.

Powstaje pytanie, czy dla wszystkich dzieci obligatoryjne jest dokonanie oceny potrzeb zdrowotnych i socjalnych. Otóż nie, co wydaje się logiczne. *Praktyczny kodeks…* precyzuje to w ten sposób, że Urząd zasięga w szkole informacji, czy według osób pracujących z uczniem i znających go istnieje podejrzenie występowania problemów zdrowotnych lub wymagających interwencji opieki społeczne. Na tej podstawie podejmuje decyzję o konieczności przeprowadzenia oceny sytuacji dziecka w tym zakresie.

Maksymalny łączny czas, jaki może upłynąć od momentu złożenia wniosku (lub „zwrócenia uwagi Urzędu na dziecko"), do opracowania ostatecznej wersji planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej to 20 tygodni. Robocza wersja planu musi być poddana konsultacji z rodzicami, którzy w ciągu 15 dni kalendarzowych mogą zgłosić swoje uwagi.

Plan powinien zawierać następujące punkty:

A: Poglądy, zainteresowania i aspiracje dziecka i jego rodziców.

B: Opis specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka.

C: Opis zdrowotnych potrzeb dziecka związanych z jego potrzebami edukacyjnymi.

D: Opis socjalnych potrzeb dziecka związanych z jego potrzebami edukacyjnymi.

E: Efekty, jakie wszyscy uczestnicy procesu chcą osiągnąć, w tym te mające wpływ na dorosłe życie, z opisem dostosowań, które musi wprowadzić szkoła wraz z krótkoterminowymi celami.

F: Rodzaj specjalnej pomocy edukacyjnej, której dziecko potrzebuje.

G: Rodzaj pomocy zdrowotnej, której dziecko potrzebuje w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

H1: Rodzaj pomocy socjalnej, której dziecko wymaga na mocy art. 2 ustawy o osobach niepełnosprawnych i przewlekle

chorych.
H2: Inne rodzaje pomocy socjalnej, której dziecko potrzebuje w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
I: Nazwa szkoły, do której ma uczęszczać dziecko (jeśli nie wybrano konkretnej szkoły, podaje się typ).
J: Jeśli przyznano budżet osobisty – jego szczegóły.
K: Opinie i wskazówki zebrane w trakcie przeprowadzania oceny potrzeb[37].

Warta przyjrzenia się jest również kwestia wyboru szkoły. W interesującym nas przedziale wiekowym rodzic może wskazać konkretną szkołę z następujących:

- państwową szkołę ogólnodostępną;
- państwową szkołę specjalną;
- tzw. akademię[38] (szkołę drugiego stopnia, czyli dla dzieci od 11. do 16. roku życia);
- tzw. *free school*[39];
- niepubliczną szkołę specjalną;
- szkołę niezależną (*independent*), czyli prywatną, o ile została wpisana na listę szkół, które przyjmują uczniów posiadających plan pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej, prowadzoną przez Ministerstwo Edukacji.

Szkoła, którą wskażą rodzice, musi być wpisana do planu pomocy, o ile uczęszczanie do niej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zdrowotnymi i socjalnymi nie jest nieodpowiednie dla samego ucznia ze względu na wiek, zdolności lub rodzaj potrzeb. Trzeba również rozważyć, czy umieszczenie w danej szkole dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie zakłóci procesu efektywnego uczenia się pozostałych dzieci. W tym celu Urząd musi skontaktować się ze szkołą wybraną przez rodzica i przekazać jej wersję roboczą planu. Możliwości konkretnej szkoły mogą wpłynąć na proponowane sposoby pomocy uczniowi w zaspokajaniu jego potrzeb. Po wpisaniu do planu szkoła ma obowiązek przyjąć ucznia, a jej dyrektor jest odpowiedzialny za upewnienie się, że wszystkie osoby pracujące z

uczniem mają wiedzę o jego potrzebach, a szkoła ma opracowane procedury, żeby je zaspokoić.

Rodzice mogą wybrać szkołę, która nie jest na liście Ministerstwa Edukacji, gdyż w myśl art. 6 Ustawy o edukacji z 1996 roku (Education Act 1996) dzieci mają być kształcone zgodnie z życzeniami rodziców. Urząd może – nie musi – uwzględnić prośbę o umieszczenie dziecka w szkole niebędącej na liście, o ile rzeczywiście jego potrzeby mogą tam być zaspokojone i nie oznacza to niepotrzebnego wydatku publicznych pieniędzy. Zgodę też musi wyrazić sama szkoła, inaczej, niż jest to w przypadku szkół z listy ministra, które są ustawowo zobowiązane do przyjmowania dzieci przypisanych im przez plany pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej.

Plan pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej musi być weryfikowany przynajmniej co 12 miesięcy, jednak nie wcześniej niż po 6 miesiącach od jego sporządzenia, chyba że będzie to uzasadnione. Przeprowadzenie oceny skuteczności planu i ewentualnych zmian pozwala na stwierdzenie, czy założone cele są osiągnięte oraz czy nadal są one adekwatne do sytuacji ucznia. Po weryfikacji może okazać się, że obecny plan jest aktualny bądź że uczeń już nie potrzebuje specjalnej pomocy. Nadal obowiązują tu zasady angażowania rodziców i samego dziecka oraz dokumentowania i przekazywania informacji. Określone są również ramy czasowe.

Weryfikacja jest dokonywana z inicjatywy Urzędu z udziałem wszystkich dotychczasowych uczestników procesu opracowywania planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej. Uznaje się, że najbardziej efektywnym rozwiązaniem jest prowadzenie weryfikacji przez instytucję edukacyjną, do której uczęszcza dziecko, jako że ma ona najbliższy kontakt z uczniem i jego rodziną. Jeśli w trakcie weryfikacji zdecydowano o konieczności wprowadzenia zmian w planie pomocy, wdrażane są one na drodze procedury analogicznej do tej stosowanej przy tworzeniu pierwszego planu.

1.7. Dysleksja w Anglii

Ponieważ głównym tematem niniejszej monografii są specyficzne potrzeby edukacyjne, a w tym rozdziale opisujemy cały system świadczenia pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poniżej omówimy problem dysleksji jako dominującej specyficznej potrzeby edukacyjnej oraz tej, której szczególnie przyglądałyśmy się w Walii.

Oficjalne źródła podają, że 10% populacji funkcjonuje z dysleksją[40]. Działają stowarzyszenia zajmujące się tym zagadnieniem, takie jak Brytyjskie Stowarzyszenie Dyslektyczne (British Dyslexia Association), Akcja Dysleksja (Dyslexia Action), Fundusz na Rzecz Dysleksji jako Specyficznej Trudności w Uczeniu się (Dyslexia-SpLD Trust) czy Centrum Dysleksji im. Helen Arkell (The Helen Arkell Dyslexia Centre), współpracujące z Ministerstwem Edukacji. Szkoły odnoszące sukcesy w pracy z dziećmi z dysleksją otrzymują członkostwo w instytucji akredytującej: The Council for Registration of Schools Teaching Dyslexic Pupils, czyli Radzie ds. Rejestracji Szkół Uczących Uczniów z Dysleksją. Pomaga ona również rodzicom wybrać właściwą szkołę. Opinia Rady może zadecydować o dofinansowaniu pracy z uczniami z dysleksją w konkretnej szkole.

Dysleksję definiuje się jako odmienny typ uczenia się, który głównie ma związek z umiejętnością poprawnego i płynnego czytania i pisania. Cechą dystynktywną dysleksji są trudności z percepcją fonologiczną, pamięcią werbalną i szybkością przetwarzania werbalnego. Dysleksja pojawia się niezależnie od stopnia umiejętności intelektualnych. Najlepiej rozumieć ją jako kontinuum bez wyraźnych granic, a nie odizolowaną kategorię. Ponadto należy pamiętać, że dysleksja współwystępuje z innymi trudnościami, stąd jej różne nasilenie i różny sposób

funkcjonowania osób z dysleksją. Współwystępujące trudności spotyka się w obszarach: lingwistycznym, koordynacji ruchowej, liczenia w pamięci, koncentracji i samoorganizacji, ale te trudności same w sobie nie oznaczają dysleksji. Ponadto mogą pojawić się różnice w przetwarzaniu wzrokowym i słuchowym. Osoby z dysleksją mogą prezentować wiele kombinacji umiejętności i doświadczanych problemów.

Wszystkie wyżej wymienione instytucje podkreślają, że pierwszym etapem diagnozowania/pomocy jest zapewnienie wysokiego poziomu nauczania. Drugim – wcześnie podjęta i dobrze zorganizowana interwencja. Przykłady interwencji powszechnie stosowanych w Anglii to:

- program Alpha to Omega, bazujący na fonologicznym przyswajaniu języka, uczący osoby z dysleksją czytania, pisania i ortografii;
- AcceleRead/AcceleWrite – oprogramowanie zmieniające tekst pisany na mówiony;
- Hickey – multisensoryczny program do nauki czytania i pisania;
- WordShark/NumberShark;
- Smart Phonics 1, 2, 3;
- Clicker Phonics.

1.8. Krytyka

Przedstawiony powyżej system świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Anglii jest wdrażany od 1 kwietnia 2014 roku. W 2017 roku przyszedł czas na jego formalną i nieformalną ocenę. Formalna odbywa się poprzez raporty ministerstwa, natomiast nieformalna – na stronach internetowych organizacji biorących udział w procesie. W niniejszym rozdziale powołujemy się głównie na raport *SEND: The Schools and Colleges Experience. A Report to the Secretary of State for Education by Lee Scott*[41].

I tak, można w nim przeczytać o problemach, z jakimi zetknęły się osoby uczestniczące w zmianach, zarówno rodzice, jak i nauczyciele czy specjaliści, a także urzędnicy. Tak jak w przypadku wielu innych odgórnych reform,
wytyczne ministerstwa są realizowane na różne sposoby i z różnym zaangażowaniem.

Jakkolwiek zdarzają się dobre przykłady zastosowania nowych rozwiązań, wiele obszarów wymaga jeszcze wytężonej pracy. Z ocen reformy wyłaniają się następujące obszary problematyczne:

Ze strony nauczycieli:

1. Nie mają czasu na specjalne traktowanie uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż rozliczani są z realizacji programu[42].
2. Czują się nieprzygotowani do tego, a ogromna oferta szkoleń jest płatna[43].
3. Często spotykają się z brakiem wsparcia i zrozumienia ze strony dyrekcji, a nawet SENCO[44].
4. Wiele szkół nie jest przyjaznym środowiskiem dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, ponieważ są na przykład duże i

hałaśliwe[45].

Ze strony Urzędów:

1. Brakuje konkretnych wskazówek, jak realizować wytyczne ministerstwa. Urzędy wypracowują własne metody pracy i są nierzadko przez to krytykowane.
2. Lokalne oferty bywają pisane w pośpiechu, a zawarte w nich informacje często są niepełne.
3. Wspólnym mianownikiem wielu problemów po stronie Urzędów wydaje się zbyt krótki czas na:

    a) przygotowanie lokalnej oferty,
    b) rozpatrzenie wniosku o sporządzenie planu pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (*EHC Plan*) i samo opracowanie go,
    c) zastąpienie orzeczeń planami pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej[46].

Ze strony rodziców:

1. Często spotykali się z brakiem zrozumienia problemów ich dziecka u nauczycieli i w szkole.
2. Skarżą się, że ich wnioski są często odrzucane lub porzucane na dalszym etapie pracy i mają poczucie, iż są wykluczani przez system.
3. Szkoły niejednokrotnie zniechęcają rodziców do umieszczania dzieci w ich placówce.

Problemy finansowe:

1. Nie są określone zasady, na ile Urzędy, a na ile szkoły finansują wsparcie.
2. Nastąpiły cięcia budżetowe, które wpłynęły na możliwość świadczenia pomocy przez szkoły[47].

Problemy w komunikacji:

1) pomiędzy Urzędami w poszczególnych jednostkach administracyjnych, zwłaszcza w sytuacji przeprowadzki dziecka;

2) pomiędzy Urzędami a szkołami (szkoła wymieniona w dokumentach urzędowych nie chce przyjąć dziecka);
3) pomiędzy Urzędami a placówkami opieki zdrowotnej;
4) pomiędzy szkołami oraz wewnątrz szkół pomiędzy nauczycielami;
5) pomiędzy rodzicami a Urzędami, co skutkowało tym, że rodzice, którzy najsilniej i najskuteczniej domagali się pomocy, otrzymywali ją, bądź tym, że Urzędy zniechęcały rodziców do szukania pomocy, co powodowało zbyt częste nieformalne wykluczanie dzieci.

Jak podkreśla Lee Scott[48], kluczowe są zmiana kulturowa i dobra komunikacja z rodzinami. Jego zdaniem ośrodki państwowe (i nie tylko) mają tu ogromną rolę do odegrania. To leży u podstaw tego, co nazywamy podejściem skierowanym na osobę, na którym tak wszystkim zależy.

1.9. Podsumowanie

Omawiany proces udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością w Anglii jest rezultatem reformy obowiązującej od 1 września 2014 roku. Wynikła ona z potrzeby ujednolicenia systemu pomocy pedagogiczno-psychologicznej, opieki zdrowotnej i społecznej. Obejmowała więc zasadniczą zmianę systemową na poziomie współpracy Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Zdrowia. Jednostką koordynującą świadczenie pomocy w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjno-zdrowotno-socjalnych jest Urząd miasta, gminy lub hrabstwa.

Za wdrażanie pomocy odpowiedzialne są przede wszystkim szkoły. To one są zobowiązane do wczesnego wykrywania specjalnych potrzeb edukacyjnych swoich uczniów, do przeszkolenia swojej kadry w kierunku ich identyfikowania, stworzenia struktury udzielania pomocy dziecku ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi i współpracy z rodzicami. Jednak nadrzędnym obowiązkiem szkół i nauczycieli jest uważna obserwacja każdego ucznia i dołożenie starań, aby mógł on osiągnąć szczyt swoich możliwości, a może nawet go przekroczyć. Mowa tu nie tylko o osiągnięciach edukacyjnych (tak chętnie w Polsce nazywanych realizacją programu nauczania), ale także o pokonywaniu trudności we wszelkich obszarach funkcjonowania dziecka.

---

1 Department for Education, *Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability. A Consultation*, March 2011, s. 5, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130403193216/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Green-Paper-SEN.pdf (dostęp: 15.06.2015).

2 W dosłownym tłumaczeniu to „rada” (miasta, hrabstwa), jednak ze względu na to, że prerogatywy tego organu w Anglii znacznie różnią się od zadań polskiej rady miejskiej, a są bardziej zbliżone do urzędu miasta, stosujemy w opracowaniu nazwę „Urząd” jako odpowiednik angielskiego *council*, a piszemy dużą literą, aby zaznaczyć, że chodzi o konkretny typ urzędu.

3 Więcej o typach szkół w dalszej części książki.

4 Kliniczne Grupy Kontraktujące (Clinical Commissioning Groups – CCGs) powstały na mocy Ustawy o służbie zdrowia i opiece społecznej z 2012 roku (Health and Social Care Act 2012). Są to zespoły specjalistów zajmujące się kontraktowaniem usług w sektorze zdrowia, odpowiedzialne za zapewnienie świadczeń wszystkim potrzebującym z danego regionu, m.in. w zakresie trudności w uczeniu się. Na podstawie dokumentów: *Wspólna Strategiczna Ocena Potrzeb* (*Joint Strategic Needs Assessment* – JSNA) oraz *Wspólna Strategia Zdrowotna i Opieki Społecznej* (*Joint Health and Wellbeing Strategies* – JHWS), CCG zawiera umowy z ustaloną liczbą określonego typu jednostek w danym regionie.

5 Patrz przypis 2.

6 Badania przeprowadzone przez dr Jolantę Boryszewską w Polsce dotyczyły dzieci w wieku 6(7)–12(13), jednak w systemie angielskim w wieku 11 lat uczniowie rozpoczynają szkołę ponadpodstawową.

7 Więcej o planie pomocy edukacyjno-zdrowotno-socjalnej (*EHC Plan*) w dalszej części książki.

8 Department for Education, *Special Educational Needs and Disability Code of Practice 0–25*, 2015, 9.8, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (dostęp: 13.04.2015). Dla ułatwienia podano numery akapitów *Praktycznego kodeksu specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0–25* (zamiast numerów stron), które są wyraźnie zaznaczone w tekście i umożliwiają szybkie odszukanie właściwego fragmentu.

9 Kodeks podkreśla, że w ten sposób uczeń pozostaje w systemie ogólnodostępnym, co lepiej przygotowuje go do dorosłości (naczelnego celu edukacji). Ponadto dobrymi stronami takiego rozwiązania są nieunikniona w takim przypadku współpraca i uczenie się wzajemne nauczycieli, zwłaszcza tych ze szkoły ogólnodostępnej od tych ze szkoły specjalnej.

10 Education Act 1996, s. 15, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents (dostęp: 10.06.2015).

11 W systemie angielskim zamiennie występują określenia *difficulty*, czyli „trudność”, i *disability*, czyli „niepełnosprawność”, oczywiście z tendencją do unikania tego ostatniego jako naznaczającego. Część osób definiuje

difficulty jako trudność dającą się przezwyciężyć, a *disability* jako trudność nie do przezwyciężenia. W *Praktycznym kodeksie...* używane jest zwykle określenie *difficulty*.

12 Department for Education, *Schools: Guide to the 0–25 Code of Practice*, 2014, s. 12, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/349053/Schools_Guide_to_the_0_to_25_SEND_Code_of_Practice.pdf (dostęp: 15.06.2015).

13 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2015, dz. cyt., 6.2.

14 Przypomnijmy – *Special Educational Needs and Disability*, czyli specjalne potrzeby edukacyjne i niepełnosprawność.

15 Department for Education, *Schools: Guide to the 0–25 Code of Practice*, 2014, dz. cyt., s. 10.

16 Mot Mac Donald, *SEND Pathfinder Information Pack. Version 6 March 2015 – 0–25 Coordinated Assessment Process and Education, Health and Care (EHC) Plan*, 2015, s. 4, http://www.sendpathfinder.co.uk/coordinated-assessment-process (dostęp: 7.08.2015).

17 Department for Education, *Special Educational Needs and Disabilities Guide for Parents and Carers*, 2014, s. 11, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417435/Special_educational_needs_and_disabilites_guide_for_parents_and_carers.pdf (dostęp: 15.06.2015).

18 Department for Education, *Schools: Guide to the 0–25 Code of Practice*, 2014, dz. cyt., s. 19.

19 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2015, dz. cyt., 6.21.

20 Department for Education, *Schools: Guide to the 0–25 Code of Practice*, 2014, dz. cyt., s. 12.

21 Osoba zatrudniona przez szkołę w celu udzielania pomocy nauczycielom i personelowi we wspieraniu dzieci napotykających trudności w rozwijaniu pełni swojego potencjału [http://www.prospects.ac.uk (dostęp: 14.09.2015)].

22 Jest to przedmiot realizowany obowiązkowo w szkołach podstawowych (*primary*, 5–11 lat) i średnich (*middle* lub *secondary*, 12–18 lat) od 2000 roku i obejmuje takie tematy, jak: nałogi, zdrowie człowieka, przemoc w szkole, wychowanie do demokracji, świat pracy, finanse osobiste, rodzina i związki, edukacja seksualna, rozwój osobisty [Department for Education, *Guidance Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education*, September 2013, https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education (dostęp: 2.12.2016)].

23 The Good Schools Guide, *Behavioural-Difficulties-BESD*, 2008, https://www.goodschoolsguide.co.uk (dostęp: 7.09.2015).
24 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2014, dz. cyt., s. 30–31.
25 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2015, dz. cyt., 6.39.
26 www.centralbedfordshire.gov.uk (dostęp: 10.08.2015).
27 Griffe Field Primary School, *SEND Policy 2014*, 2014, http://www.griffefield.derby.sch.uk (dostęp: 10.08.2015).
28 St. Wilfrid's Primary School, *A One-Page Profile*, 2016, http://www.st-wilfrids.durham.sch.uk/wp-content/uploads/sites/39/2014/11/One-Page-Profile-Example.pdf (dostęp: 11.01.2016).
29 East Sussex County Council, *School Based Support Plan V.7.1*, 2014, https://czone.eastsussex.gov.uk/CzoneSearch/Pages/czoneresults.aspx?k=school+support+based+plan&v1=relevance (dostęp: 10.08.2015).
30 St. Lukes C o E Primary School, *Pupil Passport*, 2015, http://www.st-lukesislington.co.uk (dostęp: 11.01.2016).
31 County Durham Family Information Service, *Local Offer*, 2015, http://www.countydurhamfamilies.info/kb5/durham/fsd/localoffer.page?localofferchannel=0 (dostęp: 20.12.2015).
32 Rotherham Metropolitan Borough Council, *Special Educational Needs and Disability. The Local Offer. Consultation with Stakeholders and Partners 2015*, 2015, http://www.rotherhamsendlocaloffer.org (dostęp: 11.01.2016).
33 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2015, dz. cyt., 6.44.
34 East and North Hertfordshire Clinical Commissioning Group, *My Education, Health and Care Plan*, 2015, http://www.thegrid.org.uk/learning/sen/documents/ehc_plan_template_nov15_v9.doc (dostęp: 20.12.2015).
35 Portsmouth City Council, Statutory Education, Health and Care Plan, 2014, http://www.portsmouthlocaloffer.org/images/STATUTORY_EHC_PLAN_-_EXAMPLE.pdf (dostęp: 7.08.2015).
36 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2015, dz. cyt., 9.21, tłum. B. Adamiak.
37 Department for Education, *Special Educational Needs…*, 2015, dz. cyt., 9.62, tłum. B. Adamiak.
38 Akademia to szkoła prowadzona przez organizację non-profit, finansowana bezpośrednio przez Ministerstwo Edukacji, niezależna od władz lokalnych, ciesząca się dużą niezależnością zwłaszcza w kwestii programu nauczania, o ile jest on zgodny ze standardami określonymi w art. 78 Ustawy o edukacji z 2002 roku (Education Act 2002), podlegająca

instytucji będącej odpowiednikiem polskiego kuratorium oświaty (*Ofsted*) [*Types of school*, https://www.gov.uk/types-of-school/academies (dostęp: 16.09.2015)].

39 *Free school* to rodzaj akademii (patrz przypis wyżej), zwykle zakładanej przez rodziców [*Free school (England)*, https://en.wikipedia.org/wiki/Free_school_(England) (dostęp: 16.09.2015)].

40 Dane z: British Dislexia Association (http://www.bdadyslexia.org.uk/about) i National Health Service, *Dyslexia* (http://www.nhs.uk/conditions/dyslexia/Pages/Introduction.aspx) (dostęp: 30.08.2017).

41 O ile nie zaznaczono inaczej, wnioski oparte są na: Department for Education, *SEND: The Schools and Colleges Experience. A Report to the Secretary of State for Education by Lee Scott*, November 2016, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/564348/SEND_experiences_with_schools_and_colleges.pdf (dostęp: 9.09.2017).

42 S. Lazarus, *Embracing Inclusion*, https://senmagazine.co.uk/home/articles/senarticles-2/embracing-inclusion (dostęp: 9.09.2017).

43 *What Goes Wrong*, http://www.driveryouthtrust.com/research-reports-joining-the-dots/ (dostęp: 15.09.2017).

44 S. Lazarus, *Embracing Inclusion*, dz. cyt.

45 Tamże.

46 D. Silas, *SEN Code of Practice: One Year On*, https://senmagazine.co.uk/articles/articles/senarticles/sen-code-of-practice-one-year-on (dostęp: 9.09.2017).

47 *Report Reveals Systemic Failings in SEN System*, https://senmagazine.co.uk/news/sennews/sennews/report-reveals-systemic-failings-in-sen-system (dostęp: 9.09.2017).

48 Department for Education, *SEND: The Schools*..., dz. cyt.

Rozdział 2

Organizacja pomocy uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi w Walii w latach 2009–2012

Wprowadzenie

Grupa ekspertów przeprowadziła badania nad stanem pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Walii oraz sporządziła z nich raport w 2012 roku. Została powołana przez rząd Walii w odpowiedzi na zalecenie przeanalizowania sytuacji oraz sposobów udzielania pomocy uczniom z takimi potrzebami na różnych poziomach edukacyjnych: od szkoły podstawowej do wyższej. W tym rozdziale omawiamy organizację pomocy dla uczniów na poziomie szkoły podstawowej oraz średniej w walijskim systemie oświatowym, bazując na danych zaczerpniętych z wyżej wspomnianego raportu[1].

Udział w badaniach wzięły następujące jednostki badawcze: Centrum Rozwoju Dziecka Uniwersytetu w Swansea (The Centre for Child Development at Swansea University), Centrum Badań nad Dysleksją Miles na Uniwersytecie w Bangorze (The Miles Dyslexia Centre at Bangor University), Centrum Dyscovery[2] Uniwersytetu Walijskiego w Newport (The Dyscovery Centre at the University of Wales, Newport), Fundusz Powierniczy Narodowej

Służby Zdrowia[3] Wrexham (The Wrexham NHS Trust), a także przedstawiciele Narodowego Stowarzyszena Naczelnych Psychologów do Spraw Edukacji (The National Association of Principal Educational Psychologists – NAPEP) i Stowarzyszenia Dyrektorów Edukacji w Walii (The Association of Directors of Education in Wales – ADEW)[4].

2.1. Krótki opis systemu edukacyjnego poddawanego analizie

Jeśli chodzi o poziom szkoły podstawowej i średniej, to system edukacyjny w Walii ogólnie przypomina strukturę w Anglii. Większość szkół jest prowadzona przez państwo i obowiązuje w nich krajowa podstawa programowa (*National Curriculum*). Od 2011/2012 roku program na pierwszym etapie nauczania (*Key Stage 1*) zastąpiono w Walii tzw. etapem przedszkolnym (*Foundation Phase*) dla wszystkich dzieci w wieku od 3 do 7 lat. Wiek dziecka określa się na pierwszego września, jeśli dziecko ma wtedy pełne trzy lata, to znaczy, że może rozpocząć naukę w szkole podstawowej. Na etapie przedszkolnym u dzieci priorytetowo rozwijane są kreatywność i wyobraźnia za pomocą praktycznych aktywności w małych grupach bez konieczności korzystania z podręczników.

Edukację w szkole podstawowej na poziomie *Key Stage 2* dziecko rozpoczyna w wieku 7 lat oraz kontynuuje ją do osiągnięcia 11. roku życia. Edukacja na poziomie szkoły podstawowej obejmuje etapy: przedszkolny (*Foundation Phase*), wczesnoszkolny (3–7 lat) oraz *Key Stage 2* (7–9 lat). Po zakończeniu *Key Stage 2* w wieku 11 lat dziecko przechodzi na poziom *Key Stage 3* oraz następny: *Key Stage 4*. Te dwa etapy składają się na tzw. etap szkoły średniej (*secondary school*). Obejmuje on okres pomiędzy 11. a 16. rokiem życia – odpowiednio *Key Stage 3* (11–14 lat) oraz *Key Stage 4* (14–16 lat).

Edukacja na poziomie szkoły podstawowej oraz średniej jest obowiązkowa. Po każdym etapie (*Key Stage*) uczeń zdaje egzaminy lub testy. Każdy etap dodatkowo jest podzielony na lata, co powoduje mniejszą przejrzystość systemu. Celowo nie

przytaczamy tutaj tego dodatkowego podziału. Warto w tym miejscu nadmienić, że system edukacji w Walii jest na etapie restrukturyzacji, a więc jego kształt będzie stopniowo się zmieniał w następnym dziesięcioleciu.

2.2. Specjalne potrzeby edukacyjne

Czym są specjalne potrzeby edukacyjne, o których będzie mowa w tym rozdziale? Przede wszystkim są to różnego rodzaju deficyty w uczeniu się, np. takie, które są zdefiniowane jako dysleksja czy ADHD oraz dyspraksja czy też dyskalkulia. Są to specyficzne deficyty natury neurologicznej, które powodują, że niektórzy uczniowie, a w ostatnich czasach jest ich coraz więcej, zasilają szeregi tych ze specyficznymi trudnościami w nauczaniu. Tendencja wzrostowa w liczbie takich uczniów jest zauważana jako trend globalny, o czym m.in. informuje organizacja non-profit Dyslexia International w raporcie z 2014 roku[5].

Walijskie Zgromadzenie Narodowe powołało grupę zewnętrznych ekspertów do specyficznych trudności w nauczaniu (SpLDs) w 2006 roku. W jej skład weszli przedstawiciele władz lokalnych, szkół oraz sektora wolontariatu. Materiał do badań został zgromadzony na podstawie ankiet rozesłanych do władz lokalnych, które miały za zadanie pokazać, w jaki sposób są rozwiązywane problemy uczniów z dysleksją, jak jest organizowana i świadczona pomoc[6]. Informacje, które podajemy w tym rozdziale, pochodzą z raportu[7].

Dane do badań zebrano dwuetapowo. Na pierwszym etapie były one gromadzone na podstawie ankiet, w których zostały ujęte takie aspekty, jak: zdefiniowanie dysleksji, liczba uczniów, u których ona została rozpoznana, rodzaje udzielanej pomocy oraz metodyka zbierania informacji. Na drugim etapie wyłoniono osoby odgrywające kluczowe role we władzach lokalnych. Poproszono ich o udział w wywiadzie dotyczącym zapewnienia pomocy uczniom dyslektycznym, aby szczegółowo omówić kwestie z nią związane. Wśród nich znalazły się takie zagadnienia, jak: diagnoza uczniów pod kątem dysleksji oraz jej potwierdzenie, ocena i

pomoc, monitorowanie ich postępów, dostępność pomocy, szkolenia, fundusze oraz dobre praktyki. Raport odzwierciedla również ewentualne różnice ustalone pomiędzy nauczaniem w szkołach angielskich oraz walijskich z nauczaniem w języku angielskim jako pierwszym.

Całościowo badaniem przeprowadzonym w 2010 roku objęto 22 przedstawicieli władz lokalnych[8]. Odpowiadali oni na pytania ankiet sporządzonych w językach angielskim i walijskim, które – uzupełnione – wróciły w komplecie do grupy badawczej.

Na początek należy przytoczyć definicję dysleksji, która znajduje się w wyżej wymienionym raporcie, a którą posługuje się Brytyjskie Stowarzyszenie Psychologiczne[9]:

> […] dysleksja przejawia się u dziecka wtedy, kiedy ono ciągle zmaga się z dużymi trudnościami w opanowaniu umiejętności czytania i/lub pisania w sposób biegły oraz dokładny. W tym przypadku mówi się o opanowaniu przez ucznia umiejętności czytania i pisania na poziomie wyrazowym oraz domniemywa się, że trudności te są poważne, trwałe oraz nieustępujące mimo stworzenia odpowiednich warunków do nauki[10].

Jak można zauważyć, definicja tak sformułowana nie jest bardzo precyzyjna, jak nie jest dokładnie dookreślona istota dysleksji. Niemniej jeśli u ucznia zostaną zaobserwowane trudności w czytaniu oraz pisaniu tego typu, stanowi to podstawę do poziomującego oceniania go po kątem dysleksji przez nauczanie. Ogólnie władze lokalne unikają terminu „dysleksja" i stosują mniej jednoznaczny: „specyficzne trudności w uczeniu się" bądź „skłonności dyslektyczne". Twierdzą one, że ich celem jest niesienie pomocy wszystkim dzieciom z problemami w czytaniu i pisaniu oraz że samo wyrażenie „diagnoza" nie oznacza, iż dziecko, u którego rozpoznano dysleksję, uzyska dodatkową pomoc dzięki tej diagnozie. Z założenia uczniowie potrzebujący wsparcia w związku z trudnościami w czytaniu i pisaniu, otrzymują je w szkole, do której uczęszczają.

Struktura organizacji pomocy uczniom dyslektycznym w Walii uległa modyfikacji od ukazania się raportu, chociaż na czas prowadzenia tych badań żadne zmiany, które były wprowadzane na bieżąco, nie odnalazły tutaj swego odzwierciedlenia, o czym również informują autorzy raportu.

Większość przedstawicieli władz lokalnych zgodnie podkreśla, że podczas nauki szkolnej dzieci są sprawdzane pod kątem trudności w nauce oraz że nauczyciele są w stanie dość szybko i skutecznie rozpoznać ucznia, który boryka się z nimi. Zawsze zatem będą chcieli takiego ucznia przetestować, aby dowiedzieć się, skąd te trudności się biorą oraz czy potrzebne są dodatkowe narzędzia diagnostyczne. Wykrywanie potencjalnych trudności oparte na obserwacjach nauczyciela zaczyna się na poziome edukacji przedszkolnej. Nauczyciel pracujący z konkretną klasą sporządza listę takich problemów zaobserwowanych u uczniów i również zastanawia się nad narzędziami, które mogą pomóc zmniejszyć poziom trudności u ucznia. Niektóre z narzędzi przydatnych w działaniach z dyslektykami są publikowane przez wydawnictwa edukacyjne i dostępne na rynku, a niektóre tworzone przez władze lokalne do zastosowania w podlegających im szkołach.

Na poziomie szkoły podstawowej ocena czytania odbywa się na drugim oraz trzecim roku nauczania. Testy oceniające uczniów pod kątem trudności w czytaniu i pisaniu są przeprowadzane raz do roku. Dzieje się tak wtedy, kiedy władze lokalne stwierdzają, czy też mają zapisane w statucie, że wymagają od szkół raportowania w tej sprawie przynajmniej dwa razy w czasie trwania edukacji podstawowej.

W raporcie zwrócono również uwagę na potencjalne problemy z identyfikacją szkolnych trudności z nauką w szkołach z nauczaniem w języku walijskim ze względu na brak odpowiednich narzędzi w postaci materiałów testowych. Podczas gdy przeprowadza się powszechny test czytania[11] w walijskich szkołach podporządkowanych 14 Urzędom lokalnym, zakres materiałów testowych jest o wiele bardziej rozbudowany. Niektóre Urzędy

stworzyły i nadal tworzą własne narzędzia badawcze w języku walijskim, podczas gdy inni czekają, aż uczniowie będą na trzecim roku nauczania i wtedy zostaną poddani testom standaryzowanym.

Na poziomie szkoły średniej, zgodnie z doniesieniami władz lokalnych, uczniowie są poddawani standaryzowanym testom sprawdzającym zdolności poznawcze (Cognitive Abilities Tests – CATs) czy też innym, aby wyłonić tych, którzy mogą mieć trudności z czytaniem i pisaniem. Niektóre szkoły z kolei stosują bardziej specyficzne narzędzia, takie jak przesiewowy test do rozpoznania dysleksji (Dyslexia Screening Test-Secondary – DST-S). Niemniej jednak władze lokalne potwierdzają, że na tym poziomie nauczania rzadko zdarza się, aby trafili się uczniowie z trudnościami, którzy nie zostali zauważeni na poziomie szkoły podstawowej.

2.3. Procedury zakwalifikowania się ucznia do pomocy dodatkowej

Pierwszym poziomem, na którym uczniowie potrzebujący dodatkowej pomocy ją otrzymują, jest poziom szkolny – tzw. akcja szkolna (*School Action* – SA). W ramach niej uczniowie otrzymują pomoc bezpośrednio od nauczyciela prowadzącego konkretną klasę. Dla danego ucznia tworzy się specjalny program pomocy, w którym są ustalane cele pracy z nim, a następnie zapisywane w Indywidualnym Planie Edukacyjnym (*Individual Education Plan* – IEP). W jego układanie może być zaangażowany psycholog edukacyjny (*Educational Psychologist* – EP) lub doradca z ramienia władz lokalnych, aczkolwiek realizacja leży w gestii nauczyciela klasy.

Zanim jednak uczeń zakwalifikuje się do dodatkowej pomocy w ramach tzw. akcji szkolnej plus (*School Action Plus* – SA+), na wszystkich poziomach nauczania władze wymagają prowadzenia odpowiedniej dokumentacji świadczącej o tym, że wcześniej już otrzymywał odpowiednie wsparcie na poziomie SA. Są to dwa różne szczeble pomocy. Szczegółowe wymagania dotyczące uzyskania pomocy dodatkowej różnią się w zależności od postulatów władz lokalnych, ale na ogół uczeń powinien mieć zrealizowane i udokumentowane dwa IEP oraz inną dokumentację, która potwierdza, że mimo stworzonych dodatkowo sprzyjających warunków do nauki nie zrobił adekwatnego postępu.

Kiedy uczeń zostaje poddany weryfikacji pod kątem potrzeby dodatkowej pomocy, większość władz lokalnych nadal stosuje tzw. test rozbieżnościowy, w którym wyniki poznawcze ucznia są porównywane z tymi w zakresie czytania i pisania. Celem testu rozbieżnościowego jest sprawdzenie, czy są znaczące różnice

pomiędzy wynikami z obu zakresów. Prawie połowa władz lokalnych stosuje testy poziomujące (progowe), które zwykle bazują na standaryzowanym sprawdzianie z czytania. Jest to tzw. analiza umiejętności czytania Neala (*The Neale Analysis of Reading Ability* – NARA). Uczeń, który nie osiągnie rezultatu na określonym poziomie, może być zakwalifikowany do dodatkowego wsparcia, aczkolwiek próg kwalifikujący go do dodatkowej pomocy jest elastyczny, a inne wskaźniki, np. z różnych testów, też są brane pod uwagę. Rozbieżność w standaryzowanych progach może mieścić się w granicach od 70 do 81 punktów, co przekłada się na zakres od 2 do 10%.

Jednym z głównych kryteriów dla wszystkich jednostek władz lokalnych są wyniki testu sprawdzającego umiejętność czytania. Niektóre biorą też pod uwagę rezultaty testu ortograficznego czy z matematyki. Kiedy liczba uczniów, którzy mogą zostać objęci programem dodatkowej pomocy, jest ograniczona, wówczas władze lokalne stosują bardziej zaostrzone kryteria w celu wyłonienia ustalonej liczby „najgorszych" przypadków. Owe przypadki są przypisywane do konkretnych miejsc oraz ustalane lokalnie przez konkretne Urzędy. Uczniowie, którzy zostaną wyłonieni w trakcie wyżej opisanych procedur, otrzymują dodatkową pomoc.

Niewiele Urzędów, zazwyczaj te, które nie stosują tzw. modelu rozbieżnościowego, próbuje objąć pomocą wszystkich uczniów z trudnościami w nauce czytania i pisania na poziomie szkoły bez potrzeby wystawiania im diagnozy o dysleksji. Wtedy większość pomocy udziela się na miejscu, w klasie, łącznie z zaangażowaniem asystenta wspomagającego nauczanie. Gdy pomoc dodatkowa na poziomie szkoły też okazuje się mało efektywna, wtedy uczeń może zostać zakwalifikowany do pomocy zewnętrznej, którą może otrzymać np. z Urzędu lokalnego. Uczniowie mają zapewnioną pomoc zewnętrzną tylko w przypadku poważnych, nieustępujących czy uporczywych trudności w czytaniu i pisaniu. Czasami też łączy się to z uzyskaniem orzeczenia.

Nieco ponad połowa władz lokalnych decyduje o możliwości udzielenia dodatkowej pomocy na zebraniu panelowym, czyli ekspertów, gdzie zostaje zaprezentowana cała dokumentacja dotycząca mocnych i słabych stron ucznia wraz z działaniami interwencyjnymi na poziomie SA oraz ewaluacją jego postępów. Częstotliwość takich zebrań różni się w zależności od Urzędu (od jednego spotkania co dwa tygodnie do dwóch spotkań w roku). Większość takich spotkań odbywa się zazwyczaj w połowie każdego semestru. Jeśli pomoc jest świadczona na poziomie szkoły, to nie ma potrzeby zwoływania zebrania panelowego.

2.4. Nakładające się zaburzenia

Czasami uczeń ma kilka zaburzeń, które nakładają się na siebie. Jednak większość Urzędów lokalnych nie sprawdza ucznia pod kątem innych trudności rozwojowych, jeśli ma już rozpoznanie dyslektyczne. Niemniej zakłada się, że taki uczeń będzie zbadany przez psychologa edukacyjnego (zazwyczaj jest w każdym Urzędzie), aby stwierdzić, czy ma jakieś inne problemy. Jak pokazuje raport, sześciu przedstawicieli władz lokalnych stosuje narzędzia testowe do wykrywania różnych deficytów rozwojowych i może wskazać, rozpoznając pewne sygnały, że uczeń ma nakładające się na siebie zaburzenia. Takie narzędzia wykorzystywane są przeważnie na etapie edukacji przedszkolnej, aby uczulić nauczycieli na potencjalne trudności uczniów oraz potrzebę ich dalszego monitorowania oraz oceny pod kątem występujących problemów. W średniej szkole takich badań się nie prowadzi.

Obserwacja uczniów podczas codziennej pracy w klasie wiąże się najczęściej ze stosowaną powszechną metodą rozpoznawczą takich trudności, jak dyspraksja, ADHD czy autyzm (ASD). W niewielu szkołach nauczyciel ma dostęp do specyficznych narzędzi potrzebnych do dalszych badań nad konkretną trudnością. Po konsultacjach ze szkolnym koordynatorem zajmującym się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SENCo), psychologiem (EP) oraz rodzicami/opiekunami szkoła zwraca się bezpośrednio do pediatry, terapeuty-rehabilitanta, fizjoterapeuty bądź innej jednostki zajmującej się zdrowiem psychicznym dzieci i dorosłych (Child and Adolescent Mental Health Services – CAMHS).

Najczęściej spotykanymi zaburzeniami, do których opracowano najwięcej narzędzi rozpoznawczych w szkole, są ADHD oraz spektrum autystyczne. Trudnościami związanymi z zaburzeniami

językowo-komunikacyjnymi w Walii zazwyczaj zajmuje się specjalna jednostka, która ma ogólną nazwę służby pomocy przy zaburzeniach rozwoju mowy i języka (*Speech and Language Therapy*). Szkoły ściśle współpracują z tą służbą.

Zgodnie z raportem tylko nieliczne władze lokalne mają specjalnego doradcę, który ocenia oraz wspiera uczniów z problemami matematycznymi, mogącymi wskazywać na dyskalkulię. Ogólnie rzecz ujmując, zagadnienie dyskalkulii nie jest zbadane na tyle, aby umożliwić potrzebującym uczniom dostęp do stosownej terapii.

2.5. Interwencja

Zakres pomocy oraz jej częstotliwość są bardzo zróżnicowane. Może to być pomoc, którą uczniowie otrzymują w klasie lub poza salą klasową, gdzie mają spotkania indywidualne z nauczycielem specjalistą. Może być też tak, że uczeń zgłasza się do profesjonalnego centrum dla dyslektyków. Ogólnie rzecz biorąc, interwencję w ramach pomocy stosuje się na poziomie szkoły podstawowej oraz średniej.

Jeśli chodzi o szkołę podstawową, to kilku przedstawicieli władz lokalnych informuje, że w ich praktyce najbardziej sprawdzają się krótkie i częste zajęcia terapeutyczne. Intensywne sesje pięcio-, dziesięciominutowe, które odbywają się w szkole kilka razy dziennie, najmniej obciążają psychikę ucznia. W większości szkół jednak takiej pomocy udziela nauczyciel specjalista w sesjach trzydziesto-, czterdziestominutowych raz lub dwa razy w tygodniu. Często tego typu zajęcia prowadzone są w obecności specjalnego asystenta wspierającego nauczanie (*Learning Support Assistant* – LSA) albo asystenta nauczyciela (*Teaching Assistant* – TA). Są one potrzebne, aby osoba, która ma styczność z uczniem na co dzień, potrafiła poprowadzić takie zajęcia samodzielnie. Na poziomie szkoły podstawowej tego rodzaju pomocy udziela się w postaci zajęć indywidualnych z uczniem lub w małej grupie z uczniami o podobnym profilu trudności.

Najbardziej problematyczną formą pomocy z Urzędu jest taka, która realizowana jest w specjalistycznych centrach, przyłączanych do konkretnych szkół. Jeśli uczeń uczęszcza do szkoły, przy której nie ma takiego centrum, wtedy powstaje kwestia przeniesienia ucznia do szkoły nieposiadającej takiego centrum. W tej sytuacji władze organizują dowóz ucznia do szkoły, jeśli jest on spoza jej rewiru.

Jeśli chodzi o pomoc na poziomie szkoły średniej, to Urzędy również odpowiadają za pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz mają zabezpieczone fundusze na ten cel i przekazują je szkołom. Większość z nich zatrudnia fachowców od dysleksji, a prawie połowa Urzędów dodatkowo udziela specjalistycznej pomocy. Dwa urzędy informują, że świadczą pomoc uczniom szkół średnich z orzeczeniami, gdzie realizują one dla nich program wsparcia na poziomie SA+.

Na poziomie szkoły średniej czas trwania sesji terapeutycznych odpowiada pięćdziesięcio-, sześćdziesięciominutowym zajęciom, które odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu, aczkolwiek konkretne szkoły prowadzą je według swoich zasad. Udzielanie pomocy w poszczególnym przypadku może być utrudnione ze względu na plany zajęć bądź niechęć starszych uczniów do takich zajęć. Siedem Urzędów ma specjalistyczne jednostki, które opiekują się uczniami z poważną dysleksją. Uczniowie na stałe uczęszczają do nich bądź zgłaszają się tam po lekcjach w swojej szkole. Wszystkie Urzędy udzielają pomocy uczniom szkół średnich, a cztery Urzędy mają podobne centra dla uczniów szkół podstawowych. Aby móc uczęszczać do takiego centrum, uczniowie muszą mieć poważne, utrzymujące się trudności, które nie ustępują mimo ich udziału w programach pomocy realizowanych w ich szkołach. Trzy Urzędy wyraziły chęć odstąpienia od takiej formy pomocy, zastępując specjalistyczne centra fachowcami, którzy są delegowani do szkół, aby wdrażać programy, wykorzystując swoje umiejętności udzielania indywidualnej pomocy uczniom na miejscu w zwykłych szkołach.

W Walii funkcjonują również specjalne pozaszkolne ośrodki dla uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (Pupil Referral Units – PRUs). Większość Urzędów nie dysponowała danymi na moment sporządzenia raportu, dotyczącymi diagnozowania oraz udostępniania pomocy dyslektykom w tych ośrodkach. Połowa Urzędów potwierdza wykonywanie badań w kierunku specyficznych trudności w przypadku zgłoszenia się ucznia do ośrodka, aczkolwiek nie w kierunku dysleksji. Kilka Urzędów przyznaje, że wyniki badań, które były zorientowane na

zdiagnozowanie konkretnego zachowania ucznia, mogły przeoczyć wpływ aspektu dyslektycznego na określone zachowanie.

Kiedy uczniowie uczestniczyli w zajęciach w ośrodkach pozaszkolnych w niepełnym wymiarze godzin, korzystali również z pomocy językowej, którą otrzymywali z Urzędu z racji uczęszczania do swojej szkoły. Kilka Urzędów udziela bezpośredniej pomocy uczniom, kierując ich do ośrodków pozaszkolnych, podczas gdy większość Urzędów preferuje szkolenie specjalistów tych ośrodków w zakresie udzielanej przez nich pomocy, wśród których są też specjaliści od dysleksji.

Jeżeli zaś chodzi o aktualne wsparcie, większość Urzędów lokalnych określa standardy poziomu kompetencji, które uczeń powinien osiągnąć, np. w czytaniu. Nie wszystkie natomiast poddają testom umiejętność pisania. Standardy testowe nie są ujednolicone i różnią się pomiędzy Urzędami. Do Urzędów lokalnych należy również decyzja o tym, czy uczeń może kontynuować naukę już tylko w swojej szkole, gdzie dalej uczestniczy w szkolnych programach naprawczych, kiedy ustaje dodatkowe wsparcie, którym był objęty.

Na obszarach z dużą liczbą ludności mówiącej w języku walijskim oraz w szkołach średnich z nauczaniem w tym języku aspekt językowy jest również brany pod uwagę. Niektóre Urzędy na początku wymagają od uczniów określonych kompetencji w obydwu językach, a niektóre biorą pod uwagę tylko język nauczania albo też taki, w którym mówią na co dzień w domu. Niektóre Urzędy udzielają wsparcia w zakresie tymczasowym. Gdy termin bezpośredniej pomocy ustaje, szkoła przejmuje rolę jednostki wspierającej.

2.6. Źródła finansowania systemu pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Dużo szkół średnich w Walii otrzymuje fundusze na wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SEN), w tym z dysleksją. Taki stan rzeczy pozwala im zaplanować swoją strategię interwencyjną, zatrudnić własnych specjalistów bądź odpłatnie otrzymać wsparcie zewnętrzne z Centrum Dysleksji Milesa (Miles Dyslexia Centre – MDC)[12] lub z głównego zespołu do spraw specyficznych trudności edukacyjnych działającego w ramach Urzędu lokalnego. Jednak wiele Urzędów zachowuje scentralizowane finansowanie, aby udzielać wsparcia uczniom szkół średnich z orzeczeniami.

Zgodnie z danymi raportu mniej niż połowa lokalnych Urzędów przekazuje środki do wszystkich bądź niektórych szkół podstawowych. Przeważnie są to Urzędy, które nie mają specjalistycznych zespołów do spraw specyficznych trudności edukacyjnych (SpLD), które by zajmowały się wyłącznie dysleksją. Raczej zalecają one wsparcie, które uczniowie otrzymują w szkołach, bądź też szkoły same znajdują specjalistę oraz go zatrudniają. W tych szkołach, gdzie wsparcie uczniów połączone jest z obowiązkowym programem szkoleń dla kadry, władze lokalne odnotowują spadek liczby orzeczeń oraz zwiększone kompetencje i możliwości nauczycieli, aby interweniować w odpowiedni sposób na miejscu. Z kolei niektóre Urzędy lokalne donoszą, że sposób finansowania szkół ma charakter scentralizowany, a nieliczne z nich posiadają wyodrębnione fundusze na wsparcie uczniów z dysleksją oraz specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Wszystkie Urzędy, oprócz

jednego, mają centralny zespół nauczycieli specjalistów, który bezpośrednio zajmuje się udzielaniem pomocy uczniom z dysleksją. Ten jeden Urząd nie ma takiego zespołu, ale przeprowadza obowiązkowe szkolenia dla szkół i oczekuje, że będą one udzielać uczniom wsparcia na miejscu w ramach przewidzianego szkolnego budżetu na specjalne potrzeby edukacyjne. Urzędy posiadające scentralizowane fundusze przydzielają też szkołom środki na zatrudnienie specjalisty, jeśli uczęszczają do nich uczniowie z orzeczeniem, którzy potrzebują określonej pomocy, lub w innych wyjątkowych przypadkach.

2.7. Szkolenie personelu w zakresie dysleksji

Wszystkie Urzędy władz lokalnych oferują szkolenia związane z dysleksją dla szkół znajdujących się pod ich kuratelą, jednak są one zaniepokojone kurczeniem się tradycyjnych źródeł finansowania szkoleń, takich jak Fundusz Lepsze Szkoły (Better Schools Fund – BSF) oraz Walijskie Stowarzyszenie Kształcenia Ogólnego (General Teaching Council for Wales – GTCW). Mimo wzmożonego ruchu w kierunku wykształcenia nauczycieli oraz innego personelu, który bierze udział w procesie nauczania odpowiednich umiejętności rozpoznawania dyslektycznych cech u uczniów oraz udzielania im stosownego wsparcia na poziomie szkoły, środek ciężkości walki ze specyficznymi trudnościami pozostaje przesunięty na zespoły zdolnych oraz dobrze wykwalifikowanych specjalistów. Wielu przedstawicieli władz lokalnych jest zaniepokojonych brakiem podstawowej wiedzy na temat nauczania czytania i pisania wśród świeżo wykwalifikowanych oraz mniej doświadczonych nauczycieli. Kilka Urzędów zapewnia specyficzne szkolenia, aby zapobiec tej sytuacji. Oferta akredytowanych kursów i szkoleń jest dość różnorodna – od specjalnych modułów nauczania dyslektyków realizowanych przez uniwersytety w ramach studiów podyplomowych, kursów prowadzonych przez Brytyjskie Stowarzyszenie Dyslektyczne (British Dyslexia Association – BDA), które nadają uczestnikom certyfikat potwierdzający kwalifikacje nauczyciela w zakresie nauczania uczniów z dysleksją (*Approved Teacher Status* – ATS), po kursy odbywające się w ramach partnerstwa z władzami lokalnymi dla asystentów wspierających nauczanie (*Learning Support Assistants* – LSAs) oraz asystentów nauczycieli (*Teaching Assistants* – TAs).

Tego rodzaju szkolenia są finansowane w różny sposób: całościowo lub częściowo przez władze lokalne, szkoły czy samych słuchaczy. Wszystkie Urzędy oferują również szkolenia nieakredytowane dla szkół, bez nadawania kwalifikacji, w ramach kursów Twilight oraz Inset, które zwiększają wiedzę na temat dysleksji, uczą wykorzystywania materiałów ewaluacyjnych lub też dobierania programów interwencyjnych odpowiednio do wieku ucznia. Oprócz oficjalnych szkoleń szkoły zachęca się do poszukiwania innych możliwości zdobywania doświadczenia, które otwierają się podczas nieformalnych zajęć, kiedy nauczyciel o specjalnych kwalifikacjach pracuje ze specyficznym uczniem.

Specyfika Walii dodatkowo polega m.in. na tym, że idea dwujęzyczności przenika z jednej strony jej system kształcenia, a z drugiej – system wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak zaznaczono w raporcie, prawie połowa przedstawicieli władz lokalnych jest przekonana, że są oni w stanie zorganizować identyczne szkolenia zarówno w języku walijskim, jak i angielskim. Inne jednostki, przeważnie znajdujące się na terenach z małą liczbą ludności posługującej się językiem walijskim, oferują podobne szkolenia w szkołach z nauczaniem w języku walijskim. Przeprowadzane one są po angielsku, z materiałami szkoleniowymi w języku walijskim. Natomiast mało Urzędów posiada aktualną bazę danych o wszystkich nauczycielach z podległych im regionów z kwalifikacjami związanymi z dysleksją, a niektóre podejmują działania, aby je stworzyć. Inne z kolei mają listy nauczycieli oraz asystentów nauczycieli, którzy uczestniczyli w kursach i szkoleniach organizowanych przez nich. Bazy są pomocne przy tworzeniu oferty szkoleniowej dla szkół, w których brakuje personelu wykwalifikowanego w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Jednym z aspektów omawianych w raporcie jest kwestia wspierania rozwoju języka walijskiego. Mniej niż połowa Urzędów lokalnych posiada na szczeblu kierowniczym personel walijskojęzyczny, który jest zaangażowany w niesienie pomocy uczniom dyslektycznym. Większość Urzędów w mniejszym lub większym stopniu wspiera szkoły z walijskim językiem nauczania,

porozumiewając się po walijsku, np. jeśli chodzi o ewaluację psychologiczną ucznia czy też pomoc dodatkową nauczyciela wykwalifikowanego w dziedzinie specyficznych potrzeb edukacyjnych. Zakres takich możliwości jest szerszy tam, gdzie jest więcej walijskojęzycznej ludności. W miejscach, gdzie takich możliwości nie ma, według autorów raportu dzieje się tak dlatego, że władze lokalne nie potrafią przyciągnąć tam odpowiednio wykwalifikowanych fachowców. Sześć Urzędów nie posiada psychologa edukacyjnego (EP) mówiącego po walijsku, a niektóre w razie potrzeby korzystają z pomocy walijskojęzycznego specjalisty z sąsiadujących terenów. Podczas gdy wszystkie Urzędy wspierają ideę wczesnego rozpoznawania potencjalnych trudności u uczniów z czytaniem i pisaniem, w szkołach z walijskim językiem nauczania jest ciężko o to na etapie przedszkolnym (przed ukończeniem 5. roku życia) ze względu na dwa czynniki. Po pierwsze, jak wspomniałyśmy, nie wszystkie władze lokalne mają odpowiednio wykwalifikowanych fachowców z językiem walijskim, którzy by potrafili przeprowadzić właściwą ewaluację dziecka. Dostęp do wielu materiałów oraz testów diagnostycznych dla dzieci w tym wieku w Walii jest ograniczony w porównaniu z dostępem do równorzędnych materiałów w języku angielskim. Władze lokalne uzupełniają te braki, tworząc własne materiały diagnostyczne i testowe, jak również wykorzystując niejęzykowe elementy testów anglojęzycznych przy ocenianiu zdolności poznawczych uczniów z objaśnieniem po walijsku. Standaryzowane testy, które są przeważnie skonstruowane po angielsku mogą powodować problemy ze zrozumieniem zadań testowych u dzieci mówiących w domu po walijsku. Czyli lepsze wyniki testu mogą być uzależnione od języka, którym dziecko się posługuje.

Na trzecim roku nauczania [uczniowie wtedy osiągają wiek 7–8 lat (*Year 3*, *Key Stage 2*)], kiedy wprowadza się drugi język (angielski), większość Urzędów przeprowadza testy w obu językach. Jeśli uczeń ma trudności, to jego ocena nie kończy się tylko na tym teście. Wtedy jest oceniany czy też poddawany testom w obu językach lub tylko w jednym, tym, który wydaje się

bardziej odpowiedni dla niego. Zazwyczaj są brane pod uwagę takie czynniki, jak język nauczania, okres nauczania dziecka w tym języku, jak również język, którego używa w domu. Niewiele Urzędów przeprowadza testy tylko po angielsku, bez względu na język nauczania, z powodu braku fachowców mówiących po walijsku. Najbardziej rozpowszechnione narzędzia, które są wykorzystywane do oceny umiejętności czytania i pisania uczniów w języku walijskim, to Krajowy Test z Czytania (Prawf Darllen Cymru Gyfan-All Wales Reading Test) oraz Walijsko-Angielski Test dla Dzieci ze Słownictwa i Czytania (Profion Glannau Menai-Bilingual Welsh-English Children's Acquisition of Vocabulary and Reading).

2.8. Decyzyjność w sprawie udzielania dodatkowej pomocy

Bez względu na to, w jakim języku jest potrzebna pomoc uczniowi: w walijskim, angielskim czy też w obu, wszystkie Urzędy stosują takie same kryteria wejściowe. Gdy pomoc jest udzielana w obu językach: walijskim oraz angielskim, nie ma konkretnego podejścia systematycznego ani literatury, która by posłużyła wzorem do naśladowania. Wśród wykorzystywanych strategii wyróżniają się np. naprzemienne zajęcia albo naprzemienne tygodniowe interwencje skierowane to na jeden, to na drugi język, jak również naprzemienne zajęcia w blokach językowych do momentu osiągnięcia progu wyjściowego w jednym języku (wtedy następuje przełączenie się na inny).

Przy podejmowaniu decyzji o pomocy dodatkowej dla ucznia oraz wyborze języka, w którym ma być prowadzona, pod uwagę brane są: preferencje rodziców, język, którym uczeń posługuje się w domu, oraz język nauczania w szkole. Urzędy, które udzielają pomocy w obu językach, w większości zmieniają język po osiągnięciu przez ucznia progu wyjściowego dla jednego z nich. Nauczyciele w szkołach z walijskim językiem nauczania mają równe możliwości dostępu do specjalistycznych szkoleń, aczkolwiek mniej niż połowa Urzędów nie jest w stanie zapewnić szkoleń po walijsku i proponuje szkolenia w języku angielskim, dołączając materiały po walijsku. Natomiast nie ma równego dostępu do narzędzi testowych oraz interwencyjnych w języku walijskim w zakresie podobnym do narzędzi w języku angielskim, co zaznaczają przedstawiciele władz lokalnych. Większość z nich zwykle stosuje dwa lub trzy takie same narzędzia. Niektóre Urzędy przetłumaczyły zasoby dostępne w języku angielskim na walijski,

ale podkreślają, że należy je odpowiednio zmodyfikować i dostosować do użytku w języku walijskim.

W szkołach z walijskim językiem nauczania ponad połowa Urzędów przygotowuje własne zasoby na szczeblu lokalnym do użytku we wszystkich szkołach albo są one przygotowywane indywidualnie przez nauczycieli specjalistów i personel w konkretnych szkołach. Często też zaznacza się w raporcie brak scentralizowanej bazy dostępnych zasobów, więc istnieje duże prawdopodobieństwo, że sporo czasu i wysiłku poświęca się na tworzenie takich samych zasobów na szczeblu lokalnym w całej Walii. Walijskie władze edukacyjne są szczególnie zaniepokojone ograniczoną ilością takich zasobów w szkołach średnich z walijskim językiem nauczania, np. programów rozpoznających głos oraz tekstów czytanych przez lektorów. W komentarzach przedstawiciele władz lokalnych dodają również, że jeśli te zasoby są dostępne, to ich jakość ogólnie nie jest najlepsza, oraz że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach z walijskim językiem nauczania nie otrzymują adekwatnego wsparcia podczas przygotowania się do egzaminów na zakończenie szkoły średniej, kiedy uczeń osiąga 16 lat (*General Certificate of Secondary Education* – GCSE) oraz egzaminów maturalnych w wieku 18 lat (*A-levels*) w porównaniu do uczniów w szkołach z angielskim językiem nauczania.

W przypadku uczniów uczących się angielskiego jako języka dodatkowego (EAL), czyli takich, których językiem ojczystym nie jest ani angielski, ani walijski, sytuacja komplikuje się ze względu na ich nierównomierny podział w Walii – od 26% w niektórych regionach do zaledwie kilku w innych. Lokalne Urzędy, w których liczba takich uczniów jest wyższa, mają specjalne programy integrujące dla nich, łącznie ze wsparciem na poziomie wielokulturowym. Osiągnięcia uczniów są monitorowane według pięciostopniowego poziomu przyswajania języka angielskiego[13] i jeśli postęp ucznia nie jest zgodny z założeniami, monitorowanie staje się bardziej szczegółowe oraz trwa dalej. Tam, gdzie jest to możliwe, ewaluacja odbywa się w języku ojczystym ucznia.

Przedstawiciele Urzędów zgłaszają również braki odpowiednich materiałów ewaluacyjnych, gdyż czasem jest ciężko stwierdzić, czy trudności w czytaniu i pisaniu wynikają u ucznia z poziomu przyswojenia języka czy też specyficznych trudności językowych. Zaznaczają również, że zwykle stosowane narzędzia ewaluacyjne mogą być nieodpowiednie ze względu na uwarunkowania/różnice kulturowe uczniów. Władze lokalne wiedzą o tym, że odsetek dzieci z angielskim jako nadobowiązkowym otrzymujących dodatkowe wsparcie z powodu dysleksji jest mniejszy niż średni krajowy, co wskazuje też na możliwe przeoczenia takich uczniów przez Urzędy. Tam, gdzie liczba języków, którymi uczniowie posługują się w domu, jest większa, władzom lokalnym trudniej zebrać informacje dotyczące trudności w nauczaniu czytania i pisma oraz dysleksji we wszystkich konkretnych przypadkach językowych.

2.9. Zaangażowanie rodziców/opiekunów prawnych

Wszyscy przedstawiciele władz lokalnych spodziewają się, że szkoły wezmą na siebie odpowiedzialność za zaangażowanie rodziców w pomoc uczniom zgodnie z założeniami *Praktycznego kodeksu specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0–25*. Zanim nastąpi dodatkowa ocena ucznia pod jakimkolwiek kątem, wymagana jest zgoda rodziców. Mniej niż połowa Urzędów, które wzięły udział w ankietach, zaznacza aktywną współpracę pomiędzy szkołą a rodzicami jako znaczący atut. Rodzice mogą uczestniczyć w pomocy dziecku z dysleksją od samego początku, czyli od dostrzeżenia problemu, i dalej w procesie ewaluacyjnym, wspierając je w domu w porozumieniu ze szkołą lub nauczycielem specjalistą. Rodziców zaprasza się na spotkania, na których są im przekazywane informacje o postępach dzieci. Zakres zasobów dostępnych dla rodziców znacznie się różni w Walii. Jeden z Urzędów posiada tzw. pakiet dla rodziców (*Parent Pack*), który rodzice mogą wypożyczyć w szkołach. Zawiera on pomysły na różne działania, aktywności, materiały oraz gry wspierające rozwój czytania i pisania ucznia. Pakiet jest dostępny w językach angielskim i walijskim. Inne Urzędy mają broszury informacyjne oraz ulotki, które albo informują, jak uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu wspierani są przez Urząd, lub doradzają, jak rodzic może pomóc dziecku uczącemu się w domu. Większość Urzędów posiada je w obu językach. Jeden Urząd zaznacza, że raczej nie korzysta z broszur i ulotek, a preferuje rozmowy osobiste z rodzicami. Podczas gdy wszystkie Urzędy zachęcają do dzielenia się wiedzą z rodzicami w indywidualnym porządku, nie ma spójności działań władz lokalnych, jeśli chodzi o dostępność zorganizowanych szkoleń dla tych rodziców, którzy

chcą bardziej zrozumieć zjawisko dysleksji albo nauczyć się, jak efektywnie wspierać kształcenie umiejętności czytania i pisania w domu.

Kilku przedstawicieli władz lokalnych wskazuje w raporcie potrzebę rozwoju wiedzy i umiejętności rodziców oraz proponuje osiągnięcie tego celu w ramach formalnych szkoleń, takich jak warsztaty obok nieformalnych dyskusji, „wieczory rodziców" lub „poranki przy kawie". Inne Urzędy widzą zadanie szkół w organizacji warsztatów, a swoje działania – w różnorakiej pomocy szkołom. Trochę więcej niż jedna trzecia Urzędów podkreśla wagę ich współpracy z zarejestrowaną organizacją charytatywną zajmującą się oceną specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Needs Assessment Profile – SNAP Cymru), a konkretnie udziela informacji, pełni funkcję doradczą oraz wspiera rodziców, dzieci i młodych ludzi, którzy mają lub mogą mieć specjalne potrzeby edukacyjne lub upośledzenie. Ta organizacja wydaje się łącznikiem pomiędzy rodzicami oraz wszystkimi osobami zainteresowanymi i Urzędami lokalnymi. Opinia rodziców lub ich preferencje również są brane pod uwagę, kiedy rozważane są działania interwencyjne wobec ucznia z trudnościami w czytaniu i pisaniu w obu językach: walijskim i angielskim. Kilka Urzędów informuje, że decyzję na temat języka interwencji podejmuje się z uwzględnieniem języka nauczania, języka, którego uczeń używa w domu, oraz opinii rodziców.

2.10. Opinia ucznia

Wszystkie władze lokalnie deklarują równe wspieranie każdego ucznia, którego poddają ocenie i który bierze udział w programie nauczania. Na etapie wczesnoszkolnej edukacji mało prawdopodobne jest, aby tłumaczono mu, na czym polegają jego trudności, czy też pytano o jego opinię w sprawie podejmowanych interwencji, aczkolwiek reakcje dzieci na udzielane wsparcie są monitorowane i uwzględniane. W miarę dorastania dzieci, w porozumieniu z ich rodzicami, specjaliści wyjaśniają im, dlaczego są poddawane ocenie. Zachęcają przy tym uczniów, aby uczestnicząc w konstruowaniu indywidualnego, przyjaznego im planu edukacyjnego, wyrażali swoje odczucia i opinie o własnych mocnych i słabych stronach. Starsze dzieci same mogą zainicjować ocenę pod kątem dysleksji, zgłaszając zaniepokojenie swoim słabym poziomem czytania i pisania. Uwzględniane są ich opinie dotyczące typu pomocy interwencyjnej, którą otrzymują, szczególnie w wieku, kiedy nie chcą być inni niż reszta kolegów i koleżanek lub być tak postrzegani przez nich. Nie chcą również być odizolowani od klasy z jakiegokolwiek powodu. Przy podejmowaniu decyzji o świadczeniu pomocy w zakresie dysleksji oraz o tym, czy będzie ona udzielana po angielsku czy też po walijsku, opinia dzieci w starszym wieku również jest brana pod uwagę. Sugestie uczniów zbierane są w ramach monitorowania pomocy dodatkowej i mogą spowodować zmiany w programach interwencyjnych uczniów. Kiedy jest podejmowana decyzja o wyjściu ucznia z konkretnego programu, jego przemyślenia włączane są w proces konsultacyjny.

Na poziomie szkoły średniej psycholog lub nauczyciel specjalista może spotkać się z uczniem po ewaluacji oraz omówić z nim jej wyniki. Kilka Urzędów stwierdza, że typ wsparcia, którym są objęci uczniowie na poziomie szkoły średniej, jest inny. Bardziej

skupia się ono na strategiach, które pomagają rozwijać mocne strony uczniów oraz zdolności kontrolowania własnych niedociągnięć, a mniej na indywidualnej pracy ze specjalistą.

2.11. Dane statystyczne

Większość przedstawicieli władz lokalnych nie gromadzi własnych statystycznych danych o uczniach, którzy korzystają z udzielanej pomocy w programach: Szkolna Akcja (*School Action*), Szkolna Akcja Plus (*School Action*+) lub Orzeczenie (*Statement*). Biorą oni pod uwagę dane, które są dostarczane przez szkoły do tzw. Dorocznego Rejestru Uczniów (*Pupil Annual School Census* – PLASC), który ukazuje się w styczniu. Szkoły różnią się pod kątem rozumienia oraz interpretacji kodów otrzymanych z rejestru PLASC, więc nie można polegać na liczbach, chociażby porównując je. Wszystkie władze lokalne są zaniepokojone brakiem dokładności tych danych. Kody PLASC nie zawierają wystarczająco dużo szczegółowych kategorii. Uczniowie z dysleksją są zaliczani, co jest bardzo prawdopodobne, do jednej grupy z uczniami z innymi trudnościami, np. z dyskalkulią oraz poznawczymi trudnościami rozwojowymi (*Developmental Cognitive Disability* – DCD) do kategorii „specyficzne trudności w uczeniu się" (*Specific Learning Difficulties* – SpLD).

Podczas gdy wytyczne rejestru PLASC zezwalają na odnotowywanie trudności na poziomie szkoły średniej, większość Urzędów stwierdza, że szkoły rejestrują je jedynie na poziomie szkoły podstawowej. To jest szczególny problem w przypadku danych spoza szkolnych ośrodków dla dyslektyków (Pupil Referral Units – PRUs), gdzie trudności w nauce na poziomie szkoły podstawowej najprawdopodobniej i najczęściej są związane z zachowaniem, a trudności np. specyficzne, związane z czytaniem i pisaniem, nie są w ogóle odnotowywane.

2.11.1. Etap pierwszy badań

W listopadzie 2009 roku ekspercka grupa robocza spotkała się, aby nakreślić projekt kwestionariusza w celu uzyskania danych ilościowych od władz lokalnych na takie tematy, jak definicja dysleksji, którą posługuje się Urząd; liczba uczniów ze specyficznymi trudnościami, którzy otrzymują wsparcie w zakresie nauczania czytania i pisania na poziomie działań Akcji Szkolnej oraz Akcji Szkolnej Plus; informacje o uczniach z orzeczeniami oraz sposobie zbierania danych ze szkół. Projekt kwestionariusza był konsultowany m.in. z: Krajowym Stowarzyszeniem Naczelnych Psychologów Edukacyjnych (The National Association of Principal Educational Psychologists – NAPEP), Walijskim Projektem „Dysleksja" (Prosiect Dyslecsia Cymru/Welsh Dyslexia Project), Brytyjskim Stowarzyszeniem Dyslektycznym (British Dyslexia Association – BDA), forum internetowym pracowników zajmujących się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SENCo Forum Online) oraz innymi organizacjami w celu uzyskania sugestii oraz zaleceń dotyczących jego zawartości merytorycznej, jak również był omawiany na regionalnych spotkaniach poświęconych zagadnieniu specyficznych trudności w nauczaniu (SpLD)[14].

Kwestionariusz został uzupełniony o opinie, które napłynęły z tych organizacji, a jego wersja końcowa w językach angielskim i walijskim została rozprowadzona wśród kluczowych kontaktów w lokalnych Urzędach (Local Authorities – LA) w styczniu 2010 roku. Wszystkie Urzędy zostały poproszone o uzupełnienie kwestionariusza oraz jego zwrot przed drugim etapem badań. Wszystkie kwestionariusze powróciły do grupy roboczej.

2.11.2. Etap drugi badań

Siedmioro uczestników grupy roboczej wyraziło chęć przeprowadzenia wywiadów z lokalnymi władzami. Sporządzili oni projekt planu wywiadów, który rozesłano pomiędzy zainteresowanymi stronami. Projekt wykorzystano również do przeprowadzenia wywiadu pilotażowego z jednym z Urzędów. Informację zwrotną przekazano grupie roboczej do rozpatrzenia. W lutym 2010 roku grupa robocza zebrała się, aby uzupełnić projekt o otrzymane propozycje z Urzędów. Wersję ostateczną planu przetłumaczono na język walijski. Przekrój pytań wysłano do kluczowych podmiotów, aby mieli oni możliwość przygotowania informacji oraz zaproszenia odpowiedniego personelu z Urzędów na wywiady. Wywiady przeprowadzili pomiędzy marcem a majem w 2010 roku ankieterzy oraz przedstawiciele grupy badawczej. W każdym z nich reprezentanci Urzędów mieli możliwość wyboru języka wywiadu – angielski lub walijski. Tylko jeden wywiad był zrealizowany po walijsku.

W sumie przeprowadzono dwadzieścia jeden wywiadów. Mówiący po angielsku oraz walijsku partycypowali we wspólnych wywiadach. Liczba personelu, który oddelegowano na wywiady z Urzędów, była różna: od dwóch osób z sześciu Urzędów do piętnastu z jednego Urzędu. W większości wywiadów średnio wzięło udział czterech lub mniej przedstawicieli władz lokalnych. Stanowiska zajmowane przez personel również się różniły, ale zazwyczaj była przynajmniej jedna osoba, która pełniła funkcję zarządzającą wsparciem w zakresie specyficznych trudności w nauczaniu (SpLD) lub nauczyciela doradcy do spraw dysleksji oraz dodatkowo przedstawiciela służby psychologiczno-edukacyjnej (Educational Psychology Service). Wywiady trwały od dwóch do trzech godzin oraz były nagrywane w celu dokładnego odnotowania podawanych informacji. Nagrania wykorzystano tylko

jako wsparcie procesu zbierania informacji, a wszystkim uczestnikom zapewniono anonimowość. Urząd lokalny, który brał udział w wywiadzie pilotażowym, dostarczył odpowiedzi na dodatkowe oraz uzupełniające pytania kwestionariusza, aby zapewnić spójność informacji uzyskanych ze wszystkich Urzędów.

2.12. Definicje dysleksji

Jak już wspomniałyśmy, działania władz lokalnych dotyczących dysleksji bazują w głównej mierze na tym, jak one definiują samo pojęcie. Spośród dwudziestu dwóch Urzędów lokalnych dziewiętnaście stosuje definicję przyjętą przez Brytyjskie Stowarzyszenie Psychologiczne (British Psychological Society) w 1999 roku:

> Dysleksja jest ewidentna, kiedy umiejętność dokładnego i płynnego rozwoju czytania i/lub pisania nie rozwija się w pełni lub rozwija się z wielkim trudem. Dotyczy to przede wszystkim nauki czytania i pisania na poziomie wyrazowym oraz może sugerować, że problem jest poważny i nieustępujący mimo sprzyjających warunków do nauki. Stanowi to podstawę do etapowego procesu oceniania poprzez nauczanie[15].

Jeden Urząd udzielił szczegółowych wyjaśnień, jak następująca definicja wpisuje się w jego strategię włączającą – terminem „zagrożenie dyslektyczne" objęte są wszystkie dzieci z nieustępującymi trudnościami w nauce czytania oraz pisania, które nie mają innej, dokładnie zidentyfikowanej, głównej potrzeby specjalnej. Sugeruje on również, że problem jest „poważny i uporczywy oraz że nie dało się go wyeliminować poprzez zwykłe metody nauczania". W takiej sytuacji ciężar odpowiedzialności za uważny dobór metod i strategii wobec ucznia spada na szkołę. Dotyczy to zarówno pracy z uczniem na poziomie klasy, interwencji indywidualnych, zajęć w małych grupach, jak i oceny efektywności metod i strategii w stosunku do szerokiego spektrum dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania. Takie podejście pozwala zbadać charakter oraz powagę nieustępujących trudności doświadczanych przez dzieci. Wymaga ono, aby szkoły odpowiedzialnie przystosowały się do wspierania takich uczniów

według Prawa o Równym Traktowaniu Osób Niepełnosprawnych (Disability Discrimination Act), które jest zgodne z *Praktycznym kodeksem specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0–25*.

W tym kontekście oczywisty jest obowiązek szkoły, aby przeprowadzić ocenę umiejętności czytania i pisania zarówno standaryzowaną, jak i bardziej dynamiczną, diagnostyczną, obserwacyjną oraz interaktywną poprzez nauczanie oraz planowanie strategii wspierających i naprawczych.

Co więcej, taka definicja utożsamia dysleksję z trwałymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz sugeruje wspólne działania szkoły z innymi specjalistami, a więc dysleksja nie jest postrzegana jako tymczasowe zjawisko czy jakiś podzbiór trudności z czytaniem i pisaniem. W takim rozumieniu dysleksja może być traktowana jako poważny problem, a poprawa w nauce szkolnej może nastąpić jedynie wskutek wspólnego strategicznego planowania działań przez różnych fachowców. Podkreślane jest również duże znaczenie dobrych praktyk w szkołach bazujących na edukacji włączającej uczniów z uporczywymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, aby mogli oni uczestniczyć w procesie nauczania na odpowiednim dla nich poziomie poznawczym i rozwojowym.

Trzy Urzędy stosują definicję zaproponowaną przez Brytyjskie Stowarzyszenie Dyslektyczne (BDA) w 2004 roku:

> Dysleksję najlepiej można opisać jako połączenie zdolności i trudności, które wpływają na proces uczenia się w jednym lub więcej zakresach: w czytaniu, literowaniu czy pisaniu. Mogą jej towarzyszyć problemy z przetwarzaniem informacji, pamięcią krótkotrwałą, porządkowaniem i organizacją wiedzy, percepcją słuchową i/lub wzrokową, mówieniem oraz motoryką. Częściowo są one związane z opanowaniem oraz stosowaniem języka pisanego, np. zapisywaniem liter, liczb czy nut. Niektóre dzieci mają wybitne zdolności kreatywne, inne są bardzo dobre w mówieniu. Jeszcze inne nie mają żadnych wybitnych talentów, ale one wszystkie mają swoje mocne strony. Dysleksja występuje u uczniów mimo ich normalnych zdolności umysłowych oraz zwyczajnego

nauczania. Nie zależy ona od warunków społeczno-ekonomicznych ani języka ojczystego[16].

Ponadto w raporcie ukazały się również komentarze na temat dysleksji:

> Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauczaniu (SpLD), np. z dysleksją, dyskalkulią czy dyspraksją, mogą mieć znaczne trudności z czytaniem, pisaniem, zapisywaniem, literowaniem, manipulowaniem liczbami lub umiejętnościami przestrzennymi, które nie są spójne z ich ogólnym poziomem i wynikami w nauce oraz nie ustępują mimo odpowiednich warunków do nauki. Założenie jest jednak takie, że dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauczaniu (SpLD) wykazują jeden bądź dwa obszary bardzo specyficznych trudności na poziomie nauczania podstawowych umiejętności, jednak te trudności mogą wpłynąć negatywnie na dostęp do obszarów innych umiejętności bezpośrednio z nimi związanych.
>
> Dysleksja jest typową trudnością w nauczaniu, która dotyka średnio jedno na dziesięcioro dzieci. Większość nauczycieli prędzej lub później będzie miała przynajmniej jednego dyslektyka w klasie. Różni uczniowie mają trudności na różnych poziomach. Niektórzy doświadczają znacznych barier w przyswajaniu czytania i pisania; inni napotykają bardziej ogólne trudności, negatywnie wpływające na ich pamięć oraz umiejętności organizacyjne. Te trudności są symptomami tymczasowego zaburzenia i chociaż dysleksji nie da się „wyleczyć", to skutki jej wpływu można znacznie ograniczyć poprzez wczesne rozpoznanie oraz interwencję w postaci odpowiedniego nauczania oraz uczenia się[17].

Dysleksja jest uznawana za

> […] jedną ze specyficznych różnic w nauczaniu, która może być wspierana poprzez ustalenie potrzebnych ogólnodostępnych strategii włączających, wzmacniając przez nie umiejętności uczniów, a przy tym dostrzegając ich indywidualne różnice oraz preferencje[18].

Dwa Urzędy zdefiniowały dysleksję według kryteriów do uzyskania dodatkowego wsparcia przez uczniów. Jeden z nich wymaga, aby uczeń uzyskał dziewięćdziesiąt lub więcej punktów z testu standardowego (British Picture Vocabulary Scale – BPVS),

sprawdzającego rozwój słownictwa ucznia, aby stwierdzić, że posiada on co najmniej przeciętne zdolności poznawcze, połączone ze znacznymi trudnościami w czytaniu albo pisaniu, mimo solidnego wsparcia na poziomie Akcji Szkolnej. Jeśli uczeń uzyska z testu sprawdzającego umiejętność czytania z wykorzystaniem nieistniejących słów 10% lub mniej i zostanie u niego stwierdzone opóźnienie umiejętności pisania w stosunku do grupy rówieśniczej o osiemnaście miesięcy, to uznaje się, że ma on znaczne trudności w czytaniu i pisaniu.

Drugi Urząd uznaje wynik testu z czytania na poziomie 10% lub niżej za wskaźnik do zakwalifikowania ucznia do dodatkowej pomocy, ale umiejętność liczenia też może stanowić kryterium, jeśli uzyska on wynik na poziomie 5% lub niżej. Udokumentowaną ocenę ucznia pod kątem specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Needs Assessment Profile – SNAP) wykorzystuje się do dalszego badania jego słabych stron. Kilka Urzędów również odwołuje się do oceny SNAP, którą uznają za użyteczną do wychwytywania towarzyszących dysleksji trudności oraz podpowiadającą strategie wsparcia.

Jeden z Urzędów posługuje się odmienną definicją dysleksji, pomocną dla nauczycieli specjalistów w wyborze strategii do działań interwencyjnych, które podejmują i prowadzą w celu wspierania uczniów z trudnościami. Definicję tę zaproponowała profesor Maggie Snowling z Uniwersytetu w Yorku w 2005 roku. Badaczka wskazuje na znaczną ilość danych wykazujących, że dysleksja jest zaburzeniem neurorozwojowym z podstawą genetyczną. Charakteryzuje się ono zakłóceniami neuronalnymi w zakresie obróbki informacji fonologicznej, która ma wpływ na naukę czytania, co przejawia się na różnych etapach życia osoby z dysleksją. Mogą one zaistnieć pod nieobecność innych deficytów językowych lub w połączeniu z bardziej ogólnymi opóźnieniami w rozwoju umiejętności werbalnych lub niewerbalnych. Dla osób z poważnymi deficytami fonologicznymi zaburzenia w czytaniu i pisaniu mogą być uporczywe i odporne na podejmowane strategie interwencyjne.

Większość Urzędów nie stosuje rozróżnienia „specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu” i „dysleksja”, ale te, które posługują się nim, upatrują go w aspekcie terminologicznym. W tym konkretnym przypadku wyznacznikiem jest określenie „uporczywość”, gdyż „specyficzne trudności” postrzegane są przez te Urzędy jako przejściowe oraz prawdopodobnie wynikające z niewykorzystanych możliwości podczas nauki. Dysleksja natomiast, według ich uznania, jest trudnością bardziej systematyczną oraz długotrwałą. Jeszcze inny Urząd rozszerza pojęcie dysleksji, które obejmuje jej poważny oraz nieustępujący charakter mimo odpowiedniego nauczania oraz ukierunkowanego działania interwencyjnego. Większość Urzędów, posługując się wypracowaną definicją dysleksji, niechętnie etykietuje uczniów jako dyslektyków, preferując bardziej rozmytą jej wersję – „trudności w czytaniu i pisaniu”. Terminu „dysleksja” można spodziewać się w rozmowie psychologa edukacyjnego z rodzicami, kiedy użyje on tego określenia, jeśli rodzice chcą, aby problem ich dziecka był precyzyjnie zidentyfikowany.

2.13. Kluczowe role oraz odpowiedzialność za wspieranie dyslektyków

W Walii w sferze pomocy osobom z dysleksją funkcjonują trzy struktury: po pierwsze, scentralizowany zespół nauczycieli specjalistów, który bierze udział w bezpośrednich interwencjach w szkołach; po drugie, scentralizowany zespół doradczy ekspertów, który doradza, jak powinna być przeprowadzona niezbędna interwencja; po trzecie, specjalistyczne centra wspierające dyslektyków. Wiele Urzędów pełni funkcję wszystkich trzech struktur, stawiając sobie za cel podnoszenie poziomu wiedzy o dysleksji w szkołach oraz udzielanie bezpośredniego wsparcia w bardziej poważnych przypadkach.

2.13.1. Zarządzanie wsparciem dla dyslektyków

W Walii obserwuje się sporą różnorodność określania osób, które odpowiadają za świadczenie pomocy uczniom dyslektycznym. Kilka Urzędów posługuje się nazewnictwem odzwierciedlającym rolę, którą osoby te odgrywają na poziomie zarządzającym, np.: Kierownik Służby ds. Dysleksji/Specyficznych Trudności w Nauczaniu (*Manager Dyslexia*/S*pLD Services*), Dyrektor Zarządzający ds. Dodatkowych Potrzeb Edukacyjnych (*Senior Additional Learning Needs-ALN Manager*) lub Doradca ds. Dodatkowych Potrzeb Edukacyjnych (*ALN Advisor*)/Kierownik Zespołu Nauczycieli Specjalistów (*Specialist Teacher Team Manager*). Natomiast inne nazwy odzwierciedlają docelowość zajmowanego stanowiska, a wśród nich: Nauczyciel Doradca ds.

Dysleksji (*Advisory Teacher for Dyslexia*), Specjalista ds. Ulepszenia Programów Nauczania (*Curriculum Improvement Officer*) lub Specjalista ds. Wspierania Uczniów (*Pupil Support Officer*).

W większości Urzędów specjaliści, którzy wyznaczają strategiczne kierunki wspierania uczniów z dysleksją, w niektórych przypadkach zarządzają scentralizowanym zespołem lub też pełnią funkcje doradcze w szkołach na miejscach. Niektórzy biorą również udział w bezpośrednich interwencjach, jeśli zachodzi taka potrzeba. Kierownik jednego z Urzędów np. odpowiada wyłącznie za ocenę diagnostyczną uczniów, których szkoły wytypowały ze względu na trudności edukacyjne, oraz podejmuje wszystkie decyzje dotyczące dodatkowego wsparcia tych uczniów.

2.13.2. Nauczyciele specjaliści

Prawie połowa Urzędów ma scentralizowany zespół nauczycieli specjalistów. Nie wszyscy z nich są pracownikami etatowymi, kilka Urzędów zatrudnia fachowców na godziny w zależności od tego, jakie jest zapotrzebowanie na nich. W dwóch Urzędach takie zespoły liczą od czternastu do siedemnastu osób, ale w większości z nich są to zespoły, w których pracuje od czterech do siedmiu osób. Prawie we wszystkich Urzędach, z wyjątkiem dwóch, są specjaliści mówiący po walijsku.

Nauczyciele specjaliści zazwyczaj posiadają kwalifikacje w zakresie dysleksji na poziomie magisterskim lub status tzw. Nauczyciela Akredytowanego (*Approved Teacher's Status* – ATS), czy też są zrzeszeni w Brytyjskim Stowarzyszeniu Dyslektycznym (Associate Member of the British Dyslexia Association – AMBDA). Wszyscy są doświadczonymi nauczycielami dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Obowiązki scentralizowanego zespołu są takie same we wszystkich Urzędach. Każdy funkcjonuje w obrębie kilku szkół, często zespolonych, oraz osiąga dwa główne cele. Pierwszy to objęcie szkół doradztwem oraz wsparciem strategicznym, aby nauczyciele mogli udzielać dodatkowej pomocy uczniom z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz bezpośrednio prowadzić albo małą grupę uczniów z dysleksją, albo interwencję w ramach indywidualnych spotkań z uczniem na poziomie Szkolnej Akcji Plus bądź z uczniem mającym orzeczenie. Inne obowiązki przewidują również organizację szkoleń dla całej szkoły, wsparcie specjalistów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCOs), którzy pracują z uczniami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, oraz udział w spotkaniach podsumowujących postępy ucznia czy konsultacje z rodzicami.

Nauczyciele specjaliści również uczestniczą w procesie rozpoznawania oraz oceniania ucznia z dysleksją. Odbywa się to

poprzez szkolenie personelu szkoły w identyfikowaniu trudności ucznia w czytaniu i pisaniu oraz przeprowadzenie testów. Ponadto nauczyciele specjaliści bezpośrednio oceniają ucznia pod kątem dysleksji, aby wytyczyć dla niego program docelowy, który będzie realizowany w szkole, bez potrzeby angażowania w ten cały proces psychologa edukacyjnego.

2.13.3. Nauczyciele specjaliści w szkole średniej

Większość Urzędów przeznacza środki na specyficzne potrzeby edukacyjne dla uczniów szkół średnich. Szkoły te albo zatrudniają nauczycieli wykwalifikowanych pod kątem tych potrzeb lub też zapewniają pomoc specjalisty wspierającego uczniów z dysleksją. Może to być specjalista, który wchodzi w skład scentralizowanego zespołu lokalnego Urzędu, lub ekspert zewnętrzny. Niektóre Urzędy mają ze szkołami tzw. porozumienie dotyczące zakresu działań wspierających (*Service Level Agreement*) lub formalnie monitorują odpowiednie wykorzystywanie środków przewidzianych na te działania, ale organizacja interwencji specjalistycznej nadal leży w gestii konkretnej szkoły. Równolegle do prowadzonych interwencji na poziomie indywidualnym czy zajęć w małych grupach nauczyciele specjaliści mogą wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności uczenia się i technik organizacyjnych oraz udzielać im specyficznej pomocy zgodnie z planem nauczania.

2.13.4. Nauczyciele specjaliści w centrach specjalnych potrzeb edukacyjnych (SEN)

Siedem Urzędów zapewnia pomoc dyslektykom na poziomie szkoły średniej poprzez centra specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs – SEN), zazwyczaj połączone ze szkołami. Uczniowie mogą uczęszczać do nich w zależności od regulacji przewidzianych przez Urząd, w trybie całodziennym lub na kilka godzin, stosownie do tego, jak bardzo są nasilone ich objawy dyslektyczne. Tradycyjną rolą nauczycieli specjalistów w tych centrach jest udzielanie bezpośredniej pomocy uczniom uczęszczającym do nich. Trzy Urzędy jednak, aby lepiej spożytkować doświadczenie oraz wiedzę tych nauczycieli, czynią kroki, aby z ich usług mogli korzystać uczniowie spoza szkół.

Na poziomie szkoły podstawowej cztery Urzędy przeznaczają środki dla nauczycieli specjalistów w centrach (SEN). Uczniowie spędzają tam określone godziny. Tym, którzy mają bardziej poważne trudności, udziela się pomocy bezpośredniej. Nauczyciele specjaliści również doradzają szkołom, jak wspierać uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz z jakich zasobów korzystać.

2.13.5. Psychologowie edukacyjni (*Educational Psychologists* – EP)

Psychologowie edukacyjni odgrywają ważną rolę w identyfikacji problemów uczniów z dysleksją oraz udzielają im wsparcia, aczkolwiek większość Urzędów nie wymaga formalnej diagnozy, aby rozpocząć wspieranie dziecka z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Przeważająca część psychologów edukacyjnych ustala harmonogram godzin przydzielonych dla poszczególnych szkół w terenie, a szkoły określają, którzy uczniowie będą objęci pomocą psychologa, w jakim zakresie i w jakiej kolejności. Psychologowie szkolni mogą być zaangażowani w obserwację ucznia w klasie, w dokonanie formalnej analizy jego zdolności poznawczych oraz w rozmowy z rodzicami, jak również udzielać pomocy personelowi szkoły w formie szkoleń oraz doradzać nauczycielom co do właściwych celów w indywidualnym planie nauczania ucznia (*Individual Educational Plan* – IEP).

Psychologowie edukacyjni pracują w ścisłym kontakcie z pracownikami Urzędów na szczeblu kierowniczym, którzy odpowiadają za organizację pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauczaniu. W tych Urzędach, gdzie są powołane specjalne komisje moderujące, które też podejmują decyzje odnośnie do udzielania dodatkowego wsparcia w związku z trudnościami w nauczaniu, psycholog edukacyjny jest kluczowym członkiem takiej komisji. W sześciu Urzędach nie ma psychologów edukacyjnych, którzy posługują się językiem walijskim. Dwa z nich współpracują z psychologiem edukacyjnym z sąsiadującego Urzędu. Jak twierdzą władze lokalne, mimo że ich psychologowie mogą używać walijskiego podczas diagnozy/oceny, często są zmuszeni do stosowania standaryzowanych testów w języku angielskim ze względu na brak odpowiednich testów w języku walijskim.

2.14. Personel szkolny – dyrektor szkoły

Dyrektor szkoły nadzoruje proces wspierania nauki czytania i pisania oraz zapewnia jego efektywność. W tych Urzędach, gdzie wsparcie jest zorganizowane w ten sposób, że uczeń w celu otrzymania bezpośredniej pomocy musi wyjść poza salę klasową, wymagana jest zgoda dyrektora. Współpraca z dyrektorem jest również bardzo ważna dla Urzędów, które promują takie podejście do nauczania czytania i pisania, że szkoła jest całkowicie odpowiedzialna za kształcenie oraz wspieranie ucznia w przypadku problemów w nauczaniu.

Dyrektorzy szkół są odpowiedzialni za taki poziom kwalifikacji personelu, który by umożliwiał rozpoznawanie specyficznych trudności uczniów oraz udzielanie im właściwego wsparcia. Jeśli szkoły otrzymują dofinansowanie z Urzędów na ten konkretny cel, obowiązkiem dyrektora jest zatrudnienie nauczyciela specjalisty odpowiednio wykwalifikowanego w zakresie dysleksji. W mniejszych szkołach dyrektorzy również mogą pełnić funkcję koordynatora do specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo).

2.14.1. Koordynatorzy do specjalnych potrzeb edukacyjnych (*Special Educational Needs Co-ordinators* – SENCo)

Koordynatorzy ci odgrywają istotną rolę we wszystkich Urzędach w sferze rozpoznawania dysleksji oraz komunikacji z rodzicami. Często to są pierwsze osoby, do których zwraca się nauczyciel, jeśli ma podejrzenia, że uczeń może mieć problemy z czytaniem i pisaniem. Koordynatorzy SENCo mogą pomóc w sporządzeniu indywidualnego planu edukacyjnego oraz przeprowadzić testy diagnostyczne, zanim uczeń zostanie skierowany na spotkanie z psychologiem edukacyjnym.

Jeśli w szkole wprowadzane są nowe narzędzia diagnostyczne lub interwencyjne, koordynatorzy są często pierwszymi osobami, które zostają przeszkolone w zakresie ich zastosowania, aby potem szkolić pracowników danej placówki edukacyjnej. Koordynatorzy SENCo znają również procedury związane z zapewnieniem dodatkowego wsparcia dla potrzebującego ucznia, które należy zastosować zgodnie z wymogami konkretnego Urzędu. Do nich należy monitorowanie postępów ucznia na drodze pokonywania specyficznych trudności. Koordynatorzy mogą udzielać wsparcia uczniom indywidualnie lub w małych grupach na poziomie Akcji Szkolnej (SA) lub Akcji Szkolnej Plus (SA+) pod nadzorem psychologa edukacyjnego lub nauczyciela specjalisty. Taka sytuacja jest jednak mało prawdopodobna w tych szkołach, gdzie koordynator SENCo jest jednocześnie etatowym nauczycielem.

2.14.2. Nauczyciel klasowy (nauczania początkowego)

Zazwyczaj jest to nauczyciel, który pracuje z klasą; jako pierwsza osoba zauważa trudności, których doświadcza uczeń, oraz zwraca na to uwagę. Oczekuje się zatem, że to właśnie on dobierze odpowiednią strategię działania wobec ucznia. Ustali konkretne cele w indywidualnym planie edukacyjnym ucznia (IEP) w porozumieniu z koordynatorem szkolnym do specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo) lub psychologiem edukacyjnym (EP). Przeprowadzi z uczniem podstawowe standaryzowane testy oraz będzie monitorować postępy ucznia na poziomie Akcji Szkolnej (SA), zanim zacznie poszukiwać dodatkowego wsparcia dla ucznia na poziomie Akcji Szkolnej Plus (SA+).

Jeśli program bezpośredniej interwencji zaczyna się na miejscu, w szkole, obowiązkiem nauczyciela prowadzącego konkretną klasę jest aktywne wspieranie ucznia w przyswajaniu materiału, który ma do opanowania, w okresie pomiędzy indywidualnymi spotkaniami.

W Urzędach, które nie mają scentralizowanego zespołu nauczycieli specjalistów, rola nauczyciela klasy jest decydująca. Urzędy kładą nacisk na wysoki poziom kwalifikacji nauczyciela, aby mógł wspomagać ucznia na miejscu, w klasie, w jak najszerszym zakresie.

Kilka Urzędów wyraziło zaniepokojenie faktem, że instytucje odpowiedzialne za edukację nauczycieli nie kształcą ich odpowiednio dobrze w zakresie podstaw nauczania czytania i pisania, więc są zmuszeni do finansowania dodatkowych szkoleń w tej sferze dla personelu szkół.

2.14.3. Asystenci nauczyciela (TAs)/Asystenci do wspierania nauczania (LSAs)

Zadania asystentów nauczycieli oraz asystentów do wpierania nauczania różnią się w zależności od Urzędów lokalnych oraz szkół. W wielu szkołach jednak odgrywają oni ważną rolę, jeśli chodzi o dodatkową pomoc w sytuacji specyficznych trudności w nauczaniu czytania i pisania.

Psycholog edukacyjny lub nauczyciel specjalista od dysleksji przygotowuje odpowiedni program, ale jest on zazwyczaj realizowany przez asystenta nauczyciela (*Teaching Assistant* – TA) lub asystenta wspierającego nauczanie (*Learning Support Assistant* – LSA). Tam, gdzie Urzędy udostępniają nauczycielom szkolenia związane z dysleksją, asystenci nauczyciela oraz asystenci wspierający nauczanie uczestniczą w szkoleniach na równi z nauczycielami. Kilka Urzędów ma asystentów, którzy posiadają specjalistyczne certyfikaty akredytacyjne w zakresie dysleksji, np. Akredytowany Asystent do Wspierania Nauczania (*Accredited Learning Support Assistant* – ALSA), albo certyfikat ukończenia takich kursów w Kolegium Otwartym (Open College Network – OCN)[19].

Z kolei tam, gdzie bezpośrednie interwencje przeprowadzają scentralizowane zespoły profesjonalistów, specjalista próbuje zaangażować asystenta nauczyciela oraz asystenta wspierającego nauczanie w tzw. sesje wspierające dla uczniów ze specyficznymi trudnościami, które zapewniają ciągłość programu oraz zwiększają jego efektywność. Pomoc asystenta nauczyciela oraz asystenta wspierającego nauczanie może też być nieoceniona w procesie monitorowania postępu ucznia, przy kontaktach z koordynatorem SENCo czy rodzicami oraz przy ocenie obserwacyjnej ucznia lub wyznaczaniu celów jego indywidualnego planu nauczania (IEP).

2.15. Rozpoznawanie specyficznych trudności oraz testowanie uczniów

Pięć Urzędów ma odgórnie ustalony wymóg dla szkół, który określa procedurę powszechnego przeprowadzania testów dla uczniów na konkretnych etapach edukacyjnych. Formalne testowanie zwykle odbywa się na drugim roku edukacji dziecka – w wieku 6–7 lat – lub na trzecim roku – w wieku 7–8 lat (*Year 2 or Year 3*) oraz raz do roku, do osiągnięcia przez dziecko 7 lub 8 lat. Testowanie przeprowadzane jest pod kątem umiejętności czytania i pisania, jak również umiejętności matematycznych.

Niektóre Urzędy stosują powszechnie dostępne standaryzowane testy, takie jak test ewaluacyjny Krajowej Fundacji do Badań Edukacyjnych (National Foundation for Educational Research – NFER) albo Test Zdolności Poznawczej (Cognitive Ability Test – CAT) wraz z krajowym testem sprawdzającym umiejętność czytania i pisania w języku walijskim: Prawf Darllen Cymru Gyfan (All Wales Reading Test). Inne Urzędy stosują narzędzia w postaci obserwacji, połączonych ze sporządzeniem list kontrolnych, szczególnie w okresie przedszkolnym (Foundation Phase)[20], aby jak najwcześniej rozpoznać zakres potencjalnych trudności edukacyjnych.

Jeden Urząd wprowadza nowy pilotażowy system testujący wiedzę oraz świadomość foniczną ucznia pod kątem umiejętności zestawiania oraz rozbijania słów na dźwięki (miksowania oraz segmentacji) na słuch, jak również przywiązywania ich do reprezentacji grafemowej. Jeszcze inny Urząd stworzył własne narzędzie/test przesiewowy, umożliwiający rozpoznawanie trudności uczniów, w odpowiedzi na pretensje/zarzuty rodziców, że szkoły nie rozpoznają problemów, z którymi borykają się uczniowie. Uczniowie biorą udział w teście raz w roku od

momentu przyjęcia do szkoły, w wieku 4–5 lat, i do momentu osiągnięcia wieku 6 lat. Obecnie jest on przeprowadzany z uczniami 7- i 8-letnimi. Ten test nakierowuje uwagę nauczycieli na szczegółowe aspekty zarówno w rozwoju ogólnym dziecka, jak i w zakresie specyficznych potrzeb edukacyjnych, oraz sugeruje odpowiednie działania, jeśli jakaś trudność jest zauważona.

Z informacji od większości Urzędów wynika, że tam, gdzie rozpoznanie i testowanie nie są wymagane odgórnie, regularne testowanie przesiewowe odbywa się w szkołach. Niektóre Urzędy dostarczają zestawy lub listy kontrolne do testowania umiejętności czytania i pisania, ale ostatecznie to szkoła decyduje, czy je zastosuje. Na etapie edukacji przedszkolnej wiele szkół wykorzystuje Brytyjską Skalę Rozwoju Słownictwa (The British Picture of Vocabulary Scale – BPVS), aby zauważyć możliwe niedociągnięcia uczniów w tym zakresie. Przed drugim rokiem edukacji dziecka (*Year 2*), do osiągnięcia wieku 6–7 lat, nacisk kładzie się głównie na obserwację prowadzoną zgodnie z listami kontrolnymi, a doświadczeni nauczyciele są w stanie rozpoznać potencjalne trudności w tej grupie wiekowej.

Kilka Urzędów podaje informację, że zazwyczaj szkoły nie wykonują testów przesiewowych dotyczących trudności w czytaniu i pisaniu w szkołach podstawowych z walijskim językiem nauczania u uczniów do trzeciego roku edukacji (*Year 3*), do momentu osiągnięcia przez uczniów 7–8 lat, kiedy wchodzi drugi język, w tym przypadku angielski, jako przedmiot. Inne Urzędy jednak dokonują testów przesiewowych i w tej grupie wiekowej, ale tylko w języku walijskim. Jeden Urząd podważa wiarygodność takich danych, utrzymując, że wyniki tego testu nie odzwierciedlają umiejętności czytania i pisania w późniejszym okresie nauczania.

Najbardziej popularnym narzędziem przesiewowym w szkołach z walijskim językiem nauczania jest krajowy test sprawdzający umiejętność czytania i pisania w języku walijskim – Prawf Darllen Cymru Gyfan. Kilka Urzędów zaznacza, że wybór tego narzędzia był uwarunkowany raczej brakiem alternatywy aniżeli preferencją, podkreślając przy tym, iż jest o wiele więcej materiałów testowych

dotyczących dysleksji w języku angielskim w porównaniu do tych, które są dostępne w języku walijskim.

Niektóre Urzędy oraz szkoły preferują materiały w języku walijskim, stworzone przez nich na potrzeby własne oraz uczniów. W szkołach średnich, dla uczniów w wieku 11–12 lat, stosują narzędzie testowe sprawdzające zdolności poznawcze (*Year 7 CAT*), aby wyłonić trudności w czytaniu i pisaniu, które mogą być natury dyslektycznej, aczkolwiek zaznaczają, że dziwne by było, aby nie zostały one rozpoznane wcześniej, w szkole podstawowej. Jeśli potrzebne są dalsze badania pod kątem dysleksji, szkoły średnie zwykle stosują specyficznie skonstruowany test do jej rozpoznania, taki jak przesiewowy test dla dyslektyków: Dyslexia Screening Test-Secondary (DST-S).

2.16. Pozaszkolne ośrodki dla uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi (Pupil Referral Units – PRUs)

Pozaszkolne ośrodki dla uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi w niektórych Urzędach również wykonują podstawowe testowanie przesiewowe dotyczące czytania, pisania, jak również liczenia/umiejętności matematycznych w momencie, kiedy uczniowie zgłaszają się do ośrodka, ale większość niż połowa Urzędów polega na wynikach testów, które otrzymują ze szkół. Niektóre Urzędy nie wyraziły przekonania co do wiarygodności tych wstępnych testów w ośrodkach ze względu na to, że mogą one nie oddawać rzeczywistego stanu umiejętności ucznia, gdyż nie są składową procesu oceny ucznia przeprowadzonej w szkolnym otoczeniu.

Żaden Urząd nie poinformował o testowaniu związanym z innymi specyficznymi trudnościami oprócz dysleksji. Władze lokalne wspominają jednak, że skupienie się ośrodków na emocjonalnych oraz wychowawczych problemach zgłaszających się uczniów może doprowadzić do sytuacji, gdy specyficzne trudności w nauczaniu, które często towarzyszą wspomnianym problemom, takie jak dysleksja, trudności w mówieniu i językowe, nie otrzymają należytej uwagi.

2.17. Identyfikacja trudności

Zazwyczaj zaniepokojenie sytuacją ucznia mającego problemy w czytaniu i pisaniu zgłasza nauczyciel prowadzący klasę, rodzic lub opiekun prawny. Starsi uczniowie mogą zgłosić się sami. Z założenia odpowiedzialność za problemy ucznia ponosi szkoła, która powinna powziąć odpowiednie kroki, aby mu pomóc. Tacy uczniowie mogą zostać wciągnięci do rejestru specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Register) oraz otrzymać pomoc w postaci zajęć ze specjalistą w małej grupie lub indywidualnych. Większość Urzędów posiada specjalistę, który pełni funkcję doradczą, może poprowadzić nauczyciela w przygotowaniu odpowiedniego programu edukacyjnego dla ucznia oraz jego realizacji na poziomie Akcji Szkolnej. Urzędy wymagają od szkół monitorowania postępów ucznia oraz zbierania informacji, które mogą pomóc w ustaleniu, czy potrzebuje on dodatkowego wsparcia. Większość Urzędów podkreśla, że zanim szkoła zwróci się o dodatkową pomoc, powinna ona zademonstrować, iż mimo zastosowania odpowiednich strategii naprawczych oraz dobrych warunków nauczania uczniowi nie udało się osiągnąć wymiernego postępu.

2.17.1. Proces ewaluacyjny/ocena ucznia

Procedura ewaluacyjna w stosunku do tego, co dokładnie ma być zrobione, zanim szkoła zwróci się do władz lokalnych na miejscu o udzielenie dodatkowej pomocy dla konkretnego ucznia z trudnościami w czytaniu i pisaniu, jest dość zróżnicowana w Walii. Niemniej jednak w każdym takim przypadku jest przeprowadzana konsultacja z rodzicem/opiekunem prawnym ucznia. Niektóre Urzędy mają scentralizowane zespoły zajmujące się uczniem ze specyficznymi trudnościami, a niektóre nie. Jeśli szkoła (np. SENCo w szkole) stwierdza, że trzeba byłoby rozważyć dodatkową pomoc dla konkretnego ucznia, to zwraca się do Urzędu o opinię. Tam, gdzie jest zespół, opinia jest bardziej wiarygodna, ponieważ zespół ocenia sytuację, a nie jedna osoba. W specyficznych przypadkach władze lokalne mogą przeprowadzić bezpośrednią interwencję jako część ich strategii ukierunkowanej na udzielenie szkole większych kompetencji w tym zakresie.

W jednym Urzędzie taka prośba jest zgłaszana telefonicznie do kierownictwa wydziału do spraw specyficznych trudności w nauczaniu (SpLD) przez szkolnego koordynatora do specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo), aby omówić sytuację ucznia. Kierownik wydziału do spraw specyficznych trudności w nauczaniu (SpLD) przegląda indywidualne plany nauczania ucznia oraz dokumentację przedstawiającą ewaluację ucznia, rozważając postępy, których dokonał uczeń w okresie prowadzenia zajęć naprawczych pod kątem dysleksji w szkole. Psycholog edukacyjny też może być poproszony o opinię w sprawie konkretnego ucznia, aby uzupełnić ocenę oraz uczynić ją bardziej obiektywną. Diagnoza dysleksji jest w tym przypadku nieistotna, jeżeli chodzi o kwestię udzielenia uczniowi dodatkowej pomocy, ale musi być dokument potwierdzający, że posiada on przynajmniej przeciętny poziom inteligencji (IQ), podczas gdy w czytaniu oraz pisaniu

opóźnia się przynajmniej dwa lata w porównaniu do jego grupy wiekowej.

Większość Urzędów dysponuje standardowymi formularzami, które mają być wypełnione, a które krok po kroku informują koordynatora SENCo oraz nauczyciela prowadzącego klasę, jakiego typu dokumentację mają oni zebrać oraz dostarczyć do Urzędu. Te formularze stanowią zbiór informacji od różnych służb instytucjonalnych, takich jak szkoła, służba zdrowia oraz służba społeczna, aby Urząd mógł zdobyć wyczerpującą wiedzę o konkretnym uczniu oraz poznać jego mocne oraz słabe strony. Ocena ucznia pod kątem dysleksji może być dokonana przez nauczyciela specjalistę, psychologa edukacyjnego albo wspólnie przez obu specjalistów. Wyniki takiej oceny razem z danymi zebranymi przez szkołę są potrzebne do stworzenia programu naprawczego/wspierającego dla ucznia.

2.18. Komisja moderująca (Moderation Panel)

Nieco ponad połowa Urzędów ma komisje, które zbierają się, aby omówić konkretne przypadki oraz zdecydować o przyznaniu dodatkowego wsparcia dla ucznia. Forma wsparcia różni się w zależności od potrzeby ucznia. Może to być specjalne szkolenie dla personelu albo bezpośrednia interwencja nauczyciela specjalisty zatrudnionego przez Urząd, albo też finansowanie dla szkoły na zakup materiałów lub zatrudnienie dodatkowego personelu z kwalifikacjami związanymi z dysleksją. W zależności od Urzędu zebrania komisji moderującej odbywają się z częstotliwością od spotkania raz na dwa tygodnie do trzech spotkań w ciągu roku. Skład komisji też się różni, ale ogólnie jej członkami są psychologowie edukacyjni, dyrektorzy szkół, nauczyciele specjaliści od dysleksji oraz kierownicy wydziałów do spraw włączenia/integracji (*inclusion*) oraz specyficznych trudności edukacyjnych. W większości Urzędów takie komisje są wielospecjalistyczne. Należą do nich przedstawiciele różnych służb w zależności od potrzeb. Może w nich również uczestniczyć reprezentant rodziców z takiej organizacji jak SNAP Cymru, czyli krajowej organizacji charytatywnej na rzecz dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z upośledzeniem.

Jeśli rodzic/opiekun prawny lub szkoła nie zgadzają się z decyzją komisji, wszystkie Urzędy rozpoczynają proces odwoławczy, który zaczyna się od spotkania podsumowującego, na którym omawiane są powody takiej decyzji komisji. Jeśli dana strona znowu jest nieusatysfakcjonowana, to decyzję oddala się, wyznacza czas na zebranie dodatkowych informacji, a komisja jest proszona o ponowne rozpatrzenie sprawy, po którym, jako ostateczność, wpływa formalny wniosek do sądu.

Jeśli uczeń nie spełnia kryteriów formalnych do otrzymania dodatkowego wsparcia powyżej poziomu Akcji Szkolnej, wszystkie Urzędy doradzają szkołom w procesie przygotowania planów indywidualnych, tak aby sprostać potrzebom ucznia w ramach Akcji Szkolnej.

Podczas gdy wszystkie Urzędy stanowczo deklarują chęć udzielenia odpowiedniego wsparcia uczniom dyslektycznym w szkołach pod ich kuratelą, dziesięć z nich ma kilku uczniów, którym wsparcie świadczone jest w niezależnych i przystosowanych do tego celu szkołach, a dziewięć innych Urzędów – w szkołach znajdujących się w innych hrabstwach. Ogólnie rzecz biorąc, właśnie komisje moderujące podejmują taką decyzję na wniosek rodzica lub w przypadku nakazu sądu, który specjalizuje się w sprawach związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

2.19. Kryteria wejściowe i wyjściowe, jakie ma spełniać uczeń do zakwalifikowania się na dodatkowe wsparcie i po jego zakończeniu

Prawie połowa Urzędów stosuje najniższy próg standaryzowanego testu z czytania NARA, aby ustalić, czy uczeń kwalifikuje się do otrzymania dodatkowej pomocy. Gdy wykorzystuje się testy, takie jak BPVS lub CAT, wyniki ucznia z testów sprawdzających umiejętności niewerbalne lub poznawcze oraz umiejętności czytania i pisania są porównywane zgodnie z modelem rozbieżności. Kilka Urzędów podkreśla, że wynik testu jest odbierany jako wskazówka do działania. Przy podejmowaniu decyzji uznawana jest zasada elastycznego podejścia, zgodnie z którym zawsze bierze się pod uwagę komfort emocjonalny ucznia[21].

Obserwuje się jednak brak spójności w podejściu do progów testowania, jeśli chodzi o kryteria wejściowe. Sześć Urzędów podaje drugi centyl lub poniżej jako wartość progową lub mniejszą od standardowych 70 punktów, trzy podają czwarty lub piąty centyl – od 74 lub 75 punktów, następne trzy podają nawet ósmy lub dziesiąty centyl – od 79 do 81 punktów.

Ocena ucznia obejmuje dokładność w czytaniu, rozumienie oraz szybkość, pisanie, a w niektórych Urzędach też liczenie. Chociaż większość Urzędów włącza pisanie w procedurę ogólnej oceny, pięciu przedstawicieli informuje, że nie udzielają dodatkowego wsparcia, jeśli chodzi tylko o pisanie, chyba że uczeń spełnia kryteria wejściowe z czytania.

Dodatkowe wsparcie trwa przez określony czas; w trzech Urzędach jest to czas od dwudziestu tygodni do trzech semestrów.

Po tym okresie uczniem ma opiekować się szkoła po otrzymaniu porad lub szkolenia z Urzędu w zależności od jej potrzeb. Inne Urzędy informują, że monitorują wyniki ucznia w szkole oraz regularnie oceniają postępy, aż osiągnie on kryteria wyjściowe z programu dodatkowej pomocy, które są ustalane przez konkretny Urząd na miejscu.

Niektóre przykłady są podane, aby zobrazować faktyczny poziom do osiągnięcia przez ucznia: czytanie na poziomie wieku 9+, poziom 3, test WRAT powyżej 80%, standaryzowany test z czytania i pisania na poziomie 85[22]. Dwa Urzędy podają kryteria wyjściowe na poziomie 50%, co dla niektórych Urzędów jest o wiele za nisko nawet dla kryterium wejściowego do programu dodatkowego wsparcia. Kilka Urzędów podkreśla, że trzeba dążyć do sytuacji, kiedy uczeń pewnie opanowuje program szkolny, a nie osiąga konkretne poziomy oraz progi – wykazują one w ten sposób względne podejście do wyników testów. Rozważając zakończenie etapu dodatkowej pomocy, niektóre Urzędy biorą pod uwagę wyniki z czytania i pisania. Pozostałe za podstawę decyzji uznają odpowiedni wynik z czytania oraz zalecają nauczycielowi prowadzącemu klasę stałe wspieranie umiejętności pisania.

Jeśli uczeń otrzymuje wsparcie w zakresie obu języków: walijskiego i angielskiego, ale osiąga kryteria wyjściowe tylko w jednym, Urzędy nie mają jednolitego podejścia do sytuacji. Dwa Urzędy kontynuują wsparcie w razie słabiej opanowanego języka, podczas gdy inne ustalają priorytet albo dla języka nauczania, albo języka używanego w domu. Uwzględniane mogą być również opinie rodziców oraz ucznia dotyczące wyjścia z programu.

2.20. Język oceny ucznia

Większość Urzędów przeprowadza ocenę ucznia po walijsku lub angielsku w zależności od języka nauczania w szkole, pochodzenia ucznia oraz – w przypadku oceniania w języku walijskim – dostępności standaryzowanych testów oraz eksperta/egzaminatora z odpowiednim poziomem językowym. Powszechnym komentarzem w raporcie jest brak standaryzowanych testów/dokumentów oceniających w języku walijskim, szczególnie dla starszych uczniów.

Tam, gdzie jest dostępne standaryzowane ocenianie w języku angielskim, ocenę przeprowadza się po angielsku, ale polecenia mogą być podane po walijsku. Jeśli uczeń uczęszcza do szkoły, w której językiem nauczania jest walijski, a w domu porozumiewa się on po angielsku, to ocenianie prawdopodobnie będzie przeprowadzane w obu językach.

2.21. Interwencja – szkoła podstawowa

Sposoby interwencji w Walii różnią się w zależności od tego, czy jest ona przeprowadzana przez scentralizowany zespół nauczycieli specjalistów (przeważnie odbywa się w szkole, do której uczęszcza uczeń), czy też usługi świadczone są przez eksperta zewnętrznego. Ponad połowa Urzędów przeprowadza interwencje bezpośrednie z udziałem nauczycieli specjalistów ze scentralizowanych zespołów. Uczniowie uczestniczą w zajęciach naprawczych w małych grupach lub indywidualnie. Czas ich trwania się różni. Zazwyczaj są to trwające do trzydziestu minut spotkania trzy razy w tygodniu, sześćdziesięciominutowe raz w tygodniu lub czterdziesto–czterdziestopięciominutowe raz lub dwa razy w tygodniu.

Trzy Urzędy zatrudniają eksperta zewnętrznego. Urząd na miejscu pełni funkcję doradczą, a szkoła wspiera ucznia na poziomie Akcji Szkolnej. Jeśli zachodzi potrzeba dodatkowego wsparcia, Urząd przeznacza środki na zajęcia z ekspertem zewnętrznym. W czterech Urzędach bezpośrednie interwencje dla uczniów szkoły podstawowej odbywają się w specjalistycznych centrach finansowanych przez władze lokalne. Tylko w nielicznych Urzędach cały zakres wspierania uczniów dyslektycznych realizowany jest w szkołach, do których ci uczniowie uczęszczają. Nauczyciele prowadzący konkretne klasy oraz asystenci nauczyciela (TAs) i asystenci wspierający nauczanie (LSAs) są szkoleni w sferze udzielania pomocy w ramach programów interwencyjnych. Zajęcia z uczniem są zazwyczaj krótkie oraz częste i odbywają się w klasie szkolnej.

2.21.1. Programy interwencyjne dla szkoły podstawowej

W Walii stosuje się szerokie spektrum programów do wspierania uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu na poziomie edukacji podstawowej. Kilka Urzędów zaleca specjalistyczne interwencje dla szkół oraz szkolenia w tym zakresie, np. *Nauczanie mówienia* (*Teaching Talking*) oraz *Program kształtujący świadomość fonematyczną* (*Program of Phoneme Awareness Training* – POPAT). Podczas gdy konkretne szkoły decydują o rodzajach interwencji, które będą stosować, władze lokalne zachęcają je do wyboru programów bazujących na podejściu multisensorycznym oraz kształcą świadomość fonetyczną uczniów. Nauczyciele specjaliści z reguły nie trzymają się jakichś specyficznych programów, ale wybierają elementy z kilku różnych, które ustalane są w procesie ewaluacyjnym, aby dostosować program interwencyjny do potrzeb konkretnego ucznia.

W języku walijskim nie ma tak dużo dostępnych programów interwencyjnych jak w języku angielskim. Są programy w języku walijskim (np. *Program of Phoneme Awareness* – POPAT), które są przetłumaczone z angielskiego, ale władze lokalne są przekonane, że nie wystarczy po prostu przetłumaczyć te programy. Muszą być bowiem przystosowane do badań dotyczących przyswajania czytania i pisania języka walijskiego. Kilka Urzędów tworzy własne zasoby po walijsku, skupiając się na kształtowaniu świadomości fonetycznej uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz na przejściu do nauczania czytania i pisania po angielsku na trzecim roku edukacji (*Year 3*)[23].

2.21.2. Interwencja – szkoły średnie

Mniej niż połowa Urzędów przeprowadza bezpośrednie interwencje na poziomie szkoły średniej, angażując w to scentralizowane zespoły nauczycieli specjalistów, chyba że uczeń posiada orzeczenie zalecające pomoc w postaci interwencji lub szkoła wybierze pomoc z Urzędu. Większość Urzędów przeważnie zatrudnia w szkołach średnich nauczycieli specjalistów.

Zajęcia naprawcze na poziomie szkoły średniej trwają zazwyczaj 50–60 minut, są dostosowane do planu zajęć ucznia oraz odbywają się raz lub dwa razy w tygodniu. Interwencje są przeprowadzane w małych grupach lub indywidualnie, aczkolwiek kilka Urzędów zaznacza, że uczniowie mogą być niechętni do uczestnictwa w zajęciach wymagających oderwania ich od klasy, i preferują zajęcia wspierające opanowanie programu nauczania, które prowadzone przez asystenta nauczyciela (TA) oraz asystenta wspierającego nauczanie (LSA) w klasie.

Większość Urzędów przekazuje szkołom średnim środki na wsparcie uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Te szkoły, które nie zatrudniają u siebie specjalistów, korzystają odpłatnie z usług albo Urzędu, albo zewnętrznego eksperta. W niektórych szkołach zmienia się strategia udzielania pomocy uczniom, którzy są przed egzaminami końcowymi po szkole średniej (General Certificate of Secondary Education – GCSE), co polega na tym, że zamiast wspierania czytania i pisania na tym etapie kładzie się nacisk na umiejętności uczenia się oraz techniki organizacyjne.

2.21.3. Programy interwencyjne dla szkół średnich

Centralnym punktem wspierania uczniów w szkole średniej są interwencje z wykorzystaniem komputera. Urzędy wymieniają wiele programów, które są pomocne w czytaniu, pisaniu oraz liczeniu[24]. Jedną z często podnoszonych kwestii przez Urzędy stanowi brak odpowiednich materiałów do czytania dla starszych uczniów, szczególnie niechętnie czytających uczniów płci męskiej. Jest zapotrzebowanie na literaturę o treściach, które byłyby interesujące dla starszych uczniów, a jednocześnie przystosowane dla uczniów z trudnościami w czytaniu.

Niektóre szkoły wykorzystują technologię informacyjną, aby wspierać uczniów w niezależnym (bez ścisłej kontroli nauczyciela specjalisty) opanowaniu programu nauczania. Urzędy wymieniają następujące oprogramowanie jako przykładowe, dostępne w zakresie TI: przetwarzanie tekstu na mowę, rozpoznawanie głosu, bezwzrokowe pisanie na maszynie, mapowanie myśli (*mind mapping*). Jeden Urząd przypisuje brak technologicznych środków wspomagających w szkołach ich niedofinansowaniu. Urzędy podkreślają również dysproporcję w dostępności pomiędzy programami interwencyjnymi w języku angielskim a walijskim. Jeżeli już takie programy są dostępne w języku walijskim, to nie ma w nich wyboru. Jeśli chodzi o technologię informacyjną, to problem jest podobny – trudno znaleźć odpowiednie oprogramowanie w języku walijskim.

2.22. Centra specjalistyczne

Cztery Urzędy posiadają specjalistyczne centra dyslektyczne na poziomie szkoły podstawowej. Zarezerwowane są one dla uczniów ze „znaczną potrzebą”. Dwa urzędy określają taką potrzebę wtedy, gdy uczeń uzyska wynik mniej niż 70 punktów w standaryzowanej ocenie z czytania lub gdy jego postępy będą na poziomie poniżej 2% w toku przeznaczonego czasu na strategię naprawczą, łącznie z obserwacjami oraz wynikami z innych testów.

Uczniowie uczęszczają do takich centrów na godziny dodatkowo, pozostając przy tym w swoich szkołach, gdzie na co dzień uczą się według planu. Mogą też być dowożeni na zajęcia do centrum specjalistycznego albo przenieść się do szkoły podstawowej, przy której ono funkcjonuje. Czas, który uczeń spędza w centrum, wynosi od 75 minut dwa razy w tygodniu do pięciu poranków w tygodniu. Uczniowie o podobnym profilu trudności mają zajęcia w małych grupach lub indywidualnie. Większość tych centrów prowadzi nauczanie w języku angielskim. Jeden Urząd posiada centra dwujęzyczne, a jeszcze jeden ma centrum z walijskim językiem nauczania.

2.22.1. Poziom szkoły średniej

Siedem Urzędów ma specjalistyczne centra pomocnicze, do których mogą uczęszczać uczniowie szkół średnich z uporczywymi trudnościami. Aby skorzystać z usług centrów, trzy Urzędy wymagają orzeczeń, a inne podają kryteria, takie jak przynajmniej przeciętny poziom zdolności poznawczych z wynikami ze standaryzowanych testów z czytania i pisania na poziomie poniżej jednego procenta[25]. To są uczniowie, którzy nie mogą samodzielnie opanować programu nauczania bez jego znacznej modyfikacji oraz dodatkowego wsparcia w klasie.

Zazwyczaj uczniowie spędzają w centrum różną ilość czasu w zależności od potrzeby oraz równolegle opanowują program nauczania w szkole średniej, do której takie centrum jest dołączone. Trzy Urzędy informują, że posiadają personel specjalistyczny, który pełni funkcję doradczą oraz przeprowadza ocenę uczniów dyslektycznych w szkołach na zasadzie oddelegowania specjalisty do konkretnej szkoły, jeśli to będzie niezbędne.

2.23. Ośrodki pozaszkolne dla uczniów (Pupil Referral Units – PRUs)

Ponad połowa Urzędów nie wspiera uczniów dyslektycznych poprzez bezpośrednie interwencje w centrach, chyba że zgłaszają się oni do centrum na godziny. W takim przypadku, jeśli uczeń otrzymuje wsparcie w swojej szkole, będzie ono kontynuowane równolegle. Mało Urzędów podejmuje bezpośrednio interwencje z poziomu scentralizowanego zespołu nauczycieli specjalistów. Taka pomoc udzielana jest na tej samej zasadzie, co w przypadku szkół powszechnych. Jeśli uczeń już otrzymuje wsparcie, to władze lokalne starają się, aby pomocy uczniowi udzielał ten sam nauczyciel. Około połowa Urzędów zaznacza, że wśród personelu PRU są nauczyciele wyszkoleni pod kątem wspierania uczniów z dysleksją. Mogą to być szkolenia zapewnione przez Urząd lokalny lub też formalne kwalifikacje związane z problematyką dysleksji, np. Approved Teacher Status nadawany przez Brytyjskie Stowarzyszenia Dyslektyczne (British Dyslexia Association).

Podczas gdy dwa Urzędy określają podległe im ośrodki jako dwujęzyczne, a kilka zaznacza, że dysponuje personelem władającym językiem walijskim, przeważająca liczba ośrodków udziela uczniom pomocy w języku angielskim. Większość Urzędów nie posiada wiedzy na temat wspierania uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu w takich ośrodkach w języku walijskim.

2.24. Okresy przejściowe od edukacji przedszkolnej do edukacji na poziomie szkoły podstawowej

Pytania o organizację przejścia z poziomu edukacji przedszkolnej do wczesnoszkolnej nie znalazły się w ankietach dostarczonych do Urzędów, ale niektóre z nich wskazały na te okresy przejściowe jako potrzebujące głębokiej rozwagi. Na przykład jeden Urząd informuje o tym, że koordynatorzy do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo) zwracają szczególną uwagę na przejście od edukacji opartej na zabawie do bardziej formalnego nauczania, ponieważ może ono sprawiać trudności niektórym dzieciom. Inny Urząd stworzył tzw. Pakiet Przejściowy (*Transition Pack*), służący do prowadzenia notatek na temat mocnych oraz słabych stron ucznia.

2.24.1. Od szkoły podstawowej do średniej

Przygotowania przejściowe od szkoły podstawowej do średniej są podobne we wszystkich walijskich Urzędach. Koordynatorzy SENCo są zapraszani na doroczne spotkania podsumowujące rok szósty w nauczaniu (*Year 6*) uczniów, czyli w wieku 10–11 lat, znajdujących się w rejestrze specjalnych potrzeb edukacyjnych (SEN). Informacje o mocnych i słabych stronach uczniów przekazywane są do szkoły średniej za pośrednictwem koordynatora SENCo, zespołu do specyficznych trudności w nauczaniu (SpLD) lub w postaci tzw. Kartoteki Przejściowej (*Transition File*), która podróżuje razem z uczniem.

Aby ograniczyć lub zmniejszyć do pewnego stopnia trudności okresu przejściowego, dla wszystkich uczniów szóstego roku nauczania organizowane są dni otwarte w szkole średniej w celu zapoznania ich z placówką. Niektóre Urzędy organizują dodatkowe odwiedziny szkoły dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauczaniu razem z rodzicami. Koordynatorzy SENCo ponoszą największą odpowiedzialność za zapoznanie personelu szkoły średniej z trudnościami doświadczanymi przez uczniów oraz metodami ich wspierania, pracując z nimi na co dzień. Jeden z Urzędów informuje o tzw. Szkole Letniej Okresu Przejściowego (Transition Summer School), do której zapraszani są uczniowie roku szóstego (*Year 6*) z dodatkowymi potrzebami w nauczaniu (*Additional Learning Needs*). Podczas spotkania poświęconego zaplanowaniu poszczególnych etapów okresu przejściowego wyłaniani są uczniowie, którzy mogliby skorzystać z uczestnictwa w szkole letniej.

2.24.2. Od szkoły średniej do dalszych etapów edukacyjnych (*Further Education* – FE)

Większość Urzędów ma podobne procedury dla okresu przejściowego ze szkoły średniej do dalszych etapów edukacyjnych. Wiąże się on ze spotkaniem okresu przejściowego dla dziewiątego roku nauczania (*Year 9*), czyli dla uczniów w wieku 13–14 lat, na które mogą być zaproszeni przedstawiciele konkretnych kolegiów (*colleges*), jeśli uczniowie wiedzą, do jakich się wybierają. Na szczególną uwagę zasługuje organizacja Kariera w Walii (*Careers Wales*), która często była wymieniana przez Urzędy. Pomaga uczniom m.in. w obieraniu odpowiedniej ścieżki rozwoju zawodowego, począwszy od 9. roku w edukacji (*Year 9*) i dalej.

Kilka Urzędów podnosiło też kwestię procedury ewaluacyjnej na poziomie edukacji po szkole średniej czy też kolegiów oraz uniwersytetów (*Further Education*). Jeden Urząd informuje, że czasami uniwersytety wymagają aktualnych sprawozdań/raportów psychologicznych o uczniach oraz zastanawia się, dlaczego uniwersytety nie zajmują się tym same, skoro mają takie wymogi. Jeszcze inny zaniepokojony jest potrzebą „diagnozy", aby uczeń mógł otrzymać odpowiednie wsparcie, co samo w sobie jest sprzeczne z polityką większości Urzędów.

2.25. Kryteria kwalifikujące do wejścia do ośrodka pozaszkolnego oraz jego opuszczenia (*In and Out of Pupil Referral Units* – PRUs)

Prawie połowa Urzędów podkreśla bliską współpracę pomiędzy szkołami a PRU. Jest to główny środek pomyślnego przejścia pomiędzy dwiema jednostkami edukacyjnymi. W Urzędach, gdzie bezpośrednie interwencje są przeprowadzane w ośrodkach dla uczniów (PRU) z zaangażowaniem ekspertów ze scentralizowanego zespołu nauczycieli specjalistów, starają się one przydzielać uczniowi tego samego nauczyciela, aby zapewnić ciągłość udzielanego wsparcia. Kilka Urzędów nadmienia tzw. pakiet informacyjny (*information package*) – zbiór wyników testów, obserwacji i raportów, które towarzyszą uczniowi kierowanemu do ośrodka pozaszkolnego oraz przekazują personelowi PRU pełny obraz jego spraw i historię.

Urzędy dostarczyły mniej informacji na temat procesu przejścia ucznia z ośrodka pozaszkolnego z powrotem do szkoły powszechnej, kiedy taka sytuacja zachodzi. Jeden z Urzędów ma specjalnego pracownika, tzw. Pracownika Reintegracyjnego (*Reintegration Worker*), którego zadaniem jest towarzyszyć uczniowi przez sześć tygodni, aby wspomagać jego reintegrację. To, czy uczeń powraca do szkoły z ośrodka pozaszkolnego PRU, często zależy od jego wieku. Niektóre Urzędy stwierdzają, że uczniowie rzadko wracają z ośrodków wspierających uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na poziomie tzw. czwartego poziomu edukacyjnego (*Key Stage 4*), po ukończeniu którego mają po 15–16 lat oraz przystępują do egzaminów końcowych w szkole średniej.

2.26. Angielski jako język dodatkowy (*English as an Additional Language* – EAL)

Liczba uczniów w Walii z językiem angielskim jako dodatkowym znacznie się różni w zależności od liczby szkół przynależnych do lokalnych Urzędów – od maksymalnie 26% na niektórych terenach do bardzo małej ich liczby gdzie indziej. Do tej kategorii należą uczniowie, których pierwszym językiem nie jest ani angielski, ani walijski.

Więcej niż połowa Urzędów ma zespół fachowców EAL, który jest do dyspozycji, aby udzielać wsparcia oraz doradzać szkołom w tym aspekcie. Istnieje bliska współpraca pomiędzy zespołem EAL a służbami wspierającymi nauczanie. Kilka Urzędów informuje o stosowaniu specyficznych tabel, które służą jako pomoc w ustaleniu, czy problemy ucznia z czytaniem i pisaniem mogą być przypisane do specyficznych trudności w nauczaniu czy też są odzwierciedleniem stopnia opanowania przez nich angielskiego.

Około połowa Urzędów korzysta z usług zewnętrznych struktur edukacyjnych (External Migrant Education), które zajmują się m.in. kształceniem językowym migrantów. Kilka Urzędów zaznacza, że struktura pośredniczy pomiędzy służbami migracyjnymi a władzami lokalnymi, jeśli zachodzi podejrzenie, iż uczeń ma specyficzne trudności, aczkolwiek tego typu sytuacje zdarzają się rzadko.

Mało Urzędów dysponuje wiedzą o tym, czy w zespołach EAL są fachowcy od dysleksji lub specyficznych trudności edukacyjnych, ponieważ wspomniane sytuacje zdarzają się sporadycznie. W tych ankietach, które zawierały taką informację, procedura jest opisywana jako powszechna, np. w jednym

Urzędzie szkolenia z zakresu dysleksji przeprowadzane są nie tylko dla pracowników zewnętrznych służb migracyjnych zajmujących się edukacją, ale również dla pracowników tych szkół, gdzie liczba uczniów z EAL jest znaczna.

Większość Urzędów określa temat wspierania uczniów z EAL jako problematyczny. Dzieje się tak dlatego, że nie są one w stanie zidentyfikować tendencji dyslektycznych w tej grupie uczniów. Dodatkowym utrudnieniem jest też brak podręczników dwujęzycznych oraz narzędzi do oceny tych uczniów pod kątem dysleksji.

W momencie przeprowadzania z Urzędami wywiadów jeden z nich był w trakcie próbnego rozpoznania/identyfikacji w szkołach, aby pomóc nauczycielom określić, czy problemy z czytaniem i pisaniem uczniów wynikają z niedostatecznej wiedzy językowej czy też ogólnych trudności z czytaniem i pisaniem.

2.27. Wymagania egzaminacyjne

We wszystkich Urzędach, oprócz jednego, szkoły średnie są odpowiedzialne za udostępnienie podejścia do egzaminu tym wszystkim uczniom, którzy kwalifikują się do warunków ulgowych. Zazwyczaj w szkołach jest jeden lub więcej specjalistów przygotowanych w tym zakresie, ale szkoły mogą też zwrócić się o pomoc do kierownictwa Wydziału ds. Dodatkowych Potrzeb Edukacyjnych (Additional Learning Needs – ALN) czy też Służby Psychologicznej w Edukacji (Educational Psychology Service). Jeśli w szkole nie ma osoby z przygotowaniem w tej sferze, egzamin przeprowadza psycholog edukacyjny (EP). W jednym Urzędzie psycholog edukacyjny ocenia, czy uczeń kwalifikuje się do obniżenia wymagań egzaminacyjnych. Nie wszystkie Urzędy określiły, jakiego typu ewaluacja jest stosowana w tego typu przypadkach. Najczęściej jednak wymieniano Wide Range Achievement Test – WRAT 3/4.

Dwa Urzędy informują, że jeśli chodzi o ocenianie w języku walijskim, to obecnie jest dostępny test on-line, który bada poziom dokładności i prędkości czytania u uczniów dziesiątego roku edukacji (*Year 10*), czyli będących w wieku 14 lat.

2.28. Współpraca/komunikacja pomiędzy służbami

Urzędy lokalne informują o dość poważnej współpracy pomiędzy służbą zdrowia a instytucjami świadczącymi pomoc społeczną. W niektórych Urzędach jej charakter jest nieformalny, a w innych formalny oraz odbywa się według wytycznych. Przedstawiciele służby zdrowia są członkami scentralizowanych zespołów, które ustalają strategie działań związanych z dysleksją w kilku Urzędach. Wszystkie Urzędy zwracają się do innych służb o dodatkowe informacje podczas dokonywania oceny mocnych i słabych stron ucznia. Eksperci tych służb mogą być również zapraszani na posiedzenia komisji moderujących lub też spotkań podsumowujących, gdy ich udział jest niezbędny albo byli oni zaangażowani w jakiś konkretny przypadek. Niektóre Urzędy zaznaczały wagę takiej współpracy szczególnie na poziomie przedszkolnym. Inne powiązania specjalistów z różnych dziedzin są również zgłaszane przez Urzędy, np. z przedstawicielami organów policyjnych do spraw przestępczości młodocianych.

2.29. Trudności w zakresie mowy, języka i komunikacji

Prawie wszystkie Urzędy raportują o dobrej współpracy ze służbą terapeutyczną, zajmującą się problemami językowymi i zaburzeniami mowy (*Speech and Language Therapy* – SALT). Wiele z nich informuje o wielostronnych spotkaniach, na których omawiane są strategie czy szczególne przypadki. Dwa Urzędy wspólnie realizują trzyletni projekt ze służbą terapeutyczną, zajmującą się problemami językowymi i zaburzeniami mowy (SALT), polegający na ustaleniu strategii dostarczenia zintegrowanych usług. Pozwoli ona terapeutom zajmującym się zaburzeniami mowy i komunikacji pracować wspólnie z nauczycielami w klasach, udzielając dodatkowego wsparcia dzieciom z trudnościami komunikacyjnymi.

2.30. Zaangażowanie rodziców

Zaobserwowana jest spójność co do zaangażowania rodziców przez Urzędy walijskie we wszystkie aspekty rozpoznawania trudności oraz udzielania wsparcia w sytuacji trudności w czytaniu i pisaniu. W większości przypadków rodzice już włożyli wkład w sporządzenie Indywidualnego Planu Nauczania (*Individual Education Plan* – IEP), który zgodnie z wymogami ma powstać przed ubieganiem się o dodatkowe wsparcie.

Jeśli niepokój o umiejętności czytania i pisania danego ucznia jest bezpośrednio zgłaszany do Urzędu, rodzice zazwyczaj są odsyłani do szkoły jako miejsca pierwszego kontaktu lub do koordynatora do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo). Jeśli rodzice nie są zadowoleni z reakcji szkoły, to mogą ponownie zgłosić się do Urzędu.

Zanim rozpocznie się proces oceny ucznia pod kątem specyficznych trudności, przyczyny sytuacji są wyjaśniane z rodzicami oraz uzyskuje się ich pozwolenie na jakiekolwiek działania z udziałem ucznia. Proszeni są również o akceptację, jeśli chodzi o jakąkolwiek wymianę informacji pomiędzy służbami lub ocenę innej instancji, chociażby służby zdrowia. Ponadto zapraszani są na ewaluacje ich dziecka oraz otrzymują raporty od psychologa edukacyjnego i nauczycieli specjalistów, którzy informują ich o wynikach oceny oraz planowanym wsparciu ich potomka. Częścią tego wsparcia jest doradzanie rodzicom, w jaki sposób mogą oni wspierać dziecko w domu, aby uzupełnić zaplanowane przez specjalistów strategie działania.

2.31. Wymiana wiedzy i doświadczenia

Wszystkie Urzędy mają sposoby, aby podzielić się wiedzą z rodzicami na temat ich dyslektycznego dziecka. Oprócz regularnych spotkań z nimi przekazują im materiały, które mogą pomóc zrozumieć trudności dziecka. Materiały te są zróżnicowane w skali kraju, aczkolwiek z reguły zawierają propozycje dotyczące tego, jak rodzice mogą wesprzeć swoje dziecko w domu, oraz opis funkcjonowania służby wspierania dysleksji w danym Urzędzie. Mogą to być ulotki informacyjne, broszury wyjaśniające zjawisko dysleksji/trudności w czytaniu i pisaniu, książki oraz inne zasoby produkowane komercyjnie, jak również Pakiet dla Rodziców (*Parents' Pack*), który zawiera gry oraz proponowane aktywności wspomagające nauczanie dziecka. Większość Urzędów zaznacza, że posiadają one materiały dostępne po walijsku oraz angielsku. Trzy Urzędy jednak mają ulotki tylko w języku angielskim. Urzędy, pod których kuratelą skupiają się duże grupy uczniów z angielskim jako dodatkowym (EAL), zgłaszają zaniepokojenie brakiem materiałów dla rodziców nieposługujących się ani angielskim, ani walijskim.

2.31.1. Dostępność szkoleń dla rodziców

Więcej niż połowa Urzędów informuje, że rodzice mogą uczestniczyć w szkoleniach lub warsztatach z zakresu wspierania uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. W niektórych Urzędach takie szkolenia są organizowane w szkołach, a w innych przez ich pracowników.

Niektóre Urzędy podają również informacje o grupach wsparcia, które są organizowane przez rodziców lub w połączeniu z innymi instytucjami, takimi jak SNAP Cymru. Jeden Urząd posiada tzw. centrum *drop in*, które uruchamiają szkoły średnie w porze lunchu, a otwarte są także dla rodziców dzieci ze szkoły podstawowej (*Primary School*). Takie grupy zazwyczaj powstają tam, gdzie jest zainteresowanie wśród rodziców.

2.31.2. Wpływ rodziców

Zgodnie z *Praktycznym kodeksem specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0–25* opinie rodziców są brane pod uwagę we wszystkich aspektach związanych z rozpoznaniem, oceną oraz wsparciem uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. W jednym z Urzędów informacje od rodziców okazały się bardzo potrzebne przy tworzeniu narzędzia testowego do rozpoznania potencjalnych trudności uczniów w nauce. Opinie rodziców są brane pod uwagę również w pięciu Urzędach, gdzie poziom dwujęzyczności w społeczności jest stosunkowo wysoki oraz gdzie trzeba ustalić dominujący język, w którym będzie udzielana pomoc. Uwzględnia się zawsze język, w którym uczeń komunikuje się w domu, albo język nauczania w szkole.

2.32. Opinia ucznia

W Walii jest pełna zgoda co do kwestii, że uczeń powinien rozumieć procesy oceniania oraz wspierania na poziomie współmiernym z jego wiekiem. Młodsze dzieci można ocenić podczas gry oraz obserwacji, aby nie były zestresowane ocenianiem. Reakcje uczniów na programy wspierające są monitorowane, a wsparcie dostosowywane jest do potrzeb dziecka. Uczniowie szkoły podstawowej są stopniowo coraz bardziej angażowani w proces, aczkolwiek ilość informacji, która jest im udostępniana, zależy od dziecka i jego rodziców. Urzędy stwierdzają, że termin „dysleksja” może się wcale nie pojawić w rozmowie z dzieckiem, natomiast dają mu możliwość zrozumienia swoich mocnych i słabych stron oraz zachęcają je do przekazania informacji zwrotnej o otrzymywanym wsparciu. Kilka Urzędów informuje o zastosowaniu przyjaznego dla dziecka planu indywidualnego nauczania, aby zaangażować ucznia w ustalanie własnych celów do osiągnięcia.

Jeśli uczniowie mają wypracowaną opinię na temat udzielanej pomocy, może to doprowadzić do sytuacji, że strategie wspierające ulegną zmianie. Jak już wspomniałyśmy, starsi uczniowie, którzy niechętnie zgłaszają się na indywidualne zajęcia oraz inne formy wsparcia poza własną klasą, muszą pozostać na miejscu. Częścią informacji zwrotnej może być informacja dotycząca strategii w programie, które są bardziej pomocne, a które mniej. Wszystkie Urzędy zgadzają się co do tego, że wspieranie ucznia powinno być elastyczne, a nauczyciele specjaliści na bieżąco mają dostosowywać program do potrzeb ucznia, kierując się jego dobrem.

2.33. Nakładające się zaburzenia

Podczas gdy Urzędy przyznają prawdopodobieństwo występowania nakładających się zaburzeń rozwojowych, niewiele z nich automatycznie wykonuje testy pod kątem innych zaburzeń, jeśli podejrzewają dysleksję u ucznia. Te Urzędy, które wykonują testowanie ogólne w latach wczesnoszkolnych, stosują podejście holistyczne i próbują stworzyć całościowy obraz dziecka, który też może wskazywać na nakładające się zaburzenia. Jeśli w proces ewaluacyjny jest zaangażowany psycholog edukacyjny, łączy się to z oczekiwaniem, że przy tej okazji będą rozpoznane jakieś inne trudności ucznia, szkoła otrzyma zalecenie skontaktowania się z rodzicami, a uczeń zostanie skierowany do odpowiedniego specjalisty.

2.33.1. Rozwojowe Zaburzenie Koordynacji (*Developmental Coordination Disorder* – DCD)

Ogólnie jest przyjęte, że szkoła rozpozna symptomy u ucznia w tym zakresie. Po konsultacji z rodzicami rozpocznie ocenę ucznia pod kątem konkretnej trudności oraz skieruje go do specjalisty. Ten proces może się odbywać z udziałem pielęgniarki szkolnej, psychologa edukacyjnego, ale też – na dalszym etapie – przedstawicieli służby zdrowia, np. terapeuty zajęciowego, fizjoterapeuty czy pediatry. Niewiele Urzędów ma programy w szkołach, które obserwują oraz wspierają uczniów pod kątem zaburzeń ruchowych.

2.33.2. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder* – ADHD)

Jeśli szkoła podejrzewa, że uczeń ma ADHD, w większości Urzędów kontaktuje się ona ze Szkolną Służbą Psychologiczną (Educational Psychology Service) w celu doradczym albo zaleca rodzicom od razu zgłosić się do służby zdrowia za pośrednictwem lekarza pierwszego kontaktu/lekarza rodzinnego (GP). Taki uczeń zostanie skierowany do Przychodni Zdrowia Psychicznego Dzieci i Młodzieży (Child and Adolescent Mental Health Service – CAMHS) lub do pediatry. Jeden Urząd zajmuje się opracowaniem specyficznego narzędzia testowego dla ADHD, aby można było je wprowadzić do zastosowania w kraju, podczas gdy kilka innych Urzędów korzysta z podstawowych narzędzi, takich jak skala Conners[26]. Ogólnie te narzędzia są wykorzystywane, aby zebrać dane oraz przekazać je służbie zdrowia, a także pomóc szkole w procesie wspierania ucznia.

Wielotorową ścieżkę działań proponuje pewien Urząd, w którym jest podejrzenie przypadku ADHD. Wstępna obserwacja oraz testy są wykonywane w szkole, a dalszy etap oceny ucznia prowadzi pediatra. Jeśli zaistnieje potrzeba, sprawa zostanie skierowana do CAMHS w celu postawienia formalnej diagnozy.

2.33.3. Spektrum Autystyczne – SA (*Autistic Spectrum Disorder* – ASD)

Sześć Urzędów zaznacza, że posiada specjalistów, którzy mogą pomóc w zdiagnozowaniu oraz udzielić wsparcia uczniom z ASD. Przeważnie są to psychologowie edukacyjni z kwalifikacjami lub/i doświadczeniem z ASD, bądź też nauczyciel doradca (*advisory teacher*), który specjalizuje się w spektrum autystycznym. Dwa Urzędy informują o zespołach, które oferują wsparcie lub ocenę w szkołach. W większości Urzędów szkoła zwraca się do odpowiedniej służby zdrowia (za pośrednictwem pielęgniarki szkolnej) lub służby psychologicznej. Wtedy uczeń zostaje poddany ocenie zgodnie z przyjętymi procedurami.

2.33.4. Zaburzenia mowy i komunikacji

Prawie połowa Urzędów informuje, że stosują narzędzia testowe do rozpoznawania zaburzeń mowy oraz trudności językowych przede wszystkim na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zazwyczaj wymieniane są dwa: nauczanie mówienia (*teaching talking*) oraz lista kontrolna Afasic (*the Afasic checklist*). Dziecko, które zostało wyłonione jako mające trudności, po otrzymaniu wyników testów może być przez szkołę skierowane do *Speech and Language Therapy Service* albo najpierw do służby psychologicznej, która dalej bada je pod kątem ujawnienia innych (dodatkowych) trudności. Kilka Urzędów informuje o możliwym związku pomiędzy zaburzeniami mowy oraz trudnościami językowymi i dysleksją. Jeden Urząd rozpatruje je jako składowe wspólnego ciągu. Interwencje w takich przypadkach są koordynowane przez nauczyciela doradcę z zakresu dysleksji (*advisory teacher for dyslexia*) w połączeniu z opinią przedstawiciela służby zdrowia. W innych Urzędach uczniowie z trudnościami językowymi oraz w mówieniu oceniani są pod kątem dysleksji. Ta ocena jest częścią całościowego obrazu ucznia, powstałego zanim zostanie on skierowany do konkretnego specjalisty. Jeśli uczeń sprawia wrażenie, że ma trudności językowe, ale nie spełnia kryteriów wysłania na terapię do specjalistycznej jednostki (S*peech and Language Therapy* – SALT), to pomocy udziela mu szkoła. Kilka Urzędów podkreśla, że pomiędzy szkołami a służbami zdrowia i Urzędem nawiązana jest ścisła współpraca.

2.33.5. Dyskalkulia (*dyscalculia*)

Zaledwie kilka Urzędów szczegółowo ocenia uczniów pod kątem dyskalkulii, jeśli uczeń ma problemy z liczeniem. Jeden Urząd zaznacza, że koordynatorzy do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCo) są szkoleni z zakresu stosowania narzędzia testującego (Butterworth Screening Tool). Po kursie następuje wsparcie ucznia na poziomie Akcji Szkolnej Plus (*School Action*+) przez nauczycieli specjalistów pracujących w terenie/dojeżdżających do ucznia. Jeszcze inny Urząd stwierdza, że nauczyciele specjaliści przeszli gruntowne szkolenie w dziedzinie rozpoznawania uczniów z dyskalkulią oraz świadczenia im wsparcia. Dwa Urzędy preferują komputerowo wspomagane narzędzie testujące pod kątem dyskalkulii (Dyscalculia Sreener), ale większość nie wskazała, jakich konkretnie narzędzi używa. Wśród trudności został zaznaczony brak narzędzia testującego umiejętność liczenia w języku walijskim.

Mało Urzędów podejmuje bezpośrednio interwencje w sprawie dyskalkulii z zaangażowaniem nauczycieli specjalistów ze scentralizowanego zespołu wspierającego nauczanie. Większość pełni funkcję doradczą lub prowadzi szkolenia dla szkół oraz umożliwia im udzielanie niezbędnej pomocy uczniom. Jeden Urząd podkreśla, że nie miał specjalisty, który mógłby doradzać na temat dyskalkulii, co też było powodem ich niepokoju.

2.34. Szkolenia dla nauczycieli

Na temat szkoleń Urzędy z reguły podnoszą dwie kwestie. Pierwsza dotyczy nauczycieli, którzy rozpoczynają pracę po studiach (Newly Qualified Teachers – NQT). Brakuje im bowiem umiejętności specjalistycznych związanych z nauczaniem czytania i pisania. Jeśli nauczyciel nie jest pewien własnych kompetencji we wspomnianym zakresie, istnieje ryzyko, że będzie za bardzo polegał na interwencji przeprowadzanej przez nauczyciela specjalistę. W raporcie[27] jest to opisane zgodnie z określeniem pewnego Urzędu jako „kultura zależności". Wiele Urzędów podkreśla swoją determinację w zapewnianiu młodym nauczycielom specjalistycznych szkoleń dotyczących nauczania czytania i pisania, aby wyposażyć ich w umiejętności pozwalające im skutecznie wspierać dyslektycznych uczniów w klasie. Drugą kwestią zaś jest finansowanie. Z jednej strony Urzędy próbują zwiększać poziom umiejętności personelu w szkołach, a z drugiej akcentują, że źródła finansowania maleją z roku na rok, co utrudnia im kontynuację programów szkoleniowych.

2.34.1. Sytuacja bieżąca

Większość Urzędów nie dysponuje wiedzą o tym, ilu dokładnie nauczycieli oraz asystentów wspierających nauczanie posiada uznawalne kwalifikacje w zakresie dysleksji. Trzy Urzędy mają aktualne bazy danych o wykwalifikowanym personelu na terenie hrabstwa, a trzy inne są w trakcie ich tworzenia. Inne Urzędy prowadzą rejestr liczby personelu posiadającego kwalifikacje związane z problematyką dysleksji w każdej szkole, tak aby objąć szkoleniami przede wszystkim szkoły z niską liczbą specjalistów w tej dziedzinie, aczkolwiek nie dysponują danymi osobowymi dotyczącymi tej kadry.

2.34.2. Dostępność szkoleń

Urzędy w Walii przeprowadzają dwa typy szkoleń. Są to takie, które nadają konkretne kwalifikacje, oraz takie, które poszerzają zakres kompetencji specjalistycznych nauczycieli, bez nadawania uznawalnych kwalifikacji. Ponad połowa Urzędów nadaje kwalifikacje uznawalne po szkoleniach, które obejmują moduły związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz oparte są na uniwersyteckich programach magisterskich, kwalifikacjach nadawanych przez Brytyjskie Stowarzyszenie Dyslektyczne (British Dyslexia Association – BDA), a także kursy LEAP i OCN. Te szkolenia są dostępne dla nauczycieli oraz asystentów nauczycieli, a także asystentów wspierających nauczanie.

Wszystkie Urzędy lokalne mają bogatą ofertę szkoleń dla personelu szkół bez nadawania kwalifikacji. Przeprowadzają je nauczyciele specjaliści, psychologowie edukacyjni, koordynatorzy do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCos), a w niektórych Urzędach konsultanci zapraszani z zewnątrz. Typy szkoleń oraz czas ich trwania różnią się w zależności od potrzeb szkół i zawierają obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli w trybie wieczorowym po pracy (*twilight sessions*), dni INSET (*In-Service Training*) oraz szkolenia dla wszystkich pracowników szkoły[28]. Większość Urzędów prowadzi szkolenie pod nazwą „klasa przyjazna dysleksji" (*dyslexia friendly classroom*). Może ono odbywać się dla całej szkoły lub w postaci mniej reprezentacyjnych sesji, prowadzonych przez koordynatora SENCo z odpowiednimi kwalifikacjami. Inna dość częsta oferta dotyczy szkolenia poświęconego tematyce wczesnego wykrywania/rozpoznawania dysleksji albo rozwijania umiejętności nauczyciela związanych ze stosowaniem konkretnych narzędzi testowych, arkuszy ewaluacyjnych czy przeprowadzaniem interwencji. Szkolenie jest często odpowiedzią na zapotrzebowanie

szkoły albo kilku szkół przyległych terytorialnie, ale niektóre Urzędy, które prowadzą rejestr uczestników szkoleń, w pierwszej kolejności skupiają się na szkołach z mniejszym personelem wykwalifikowanym. Zdarzają się nierzadko doraźne szkolenia, organizowane przez wszystkie Urzędy, gdzie nauczyciel specjalista współpracuje z asystentem nauczyciela lub asystentem wspierającym nauczanie (TA/LSA). Wiedza jest przekazywana bezpośrednio w toku procesu wspierania ucznia, co wzmacnia umiejętności kadry konkretnej szkoły.

2.34.3. Szkolenia dotyczące nauczania czytania i pisania

Kilka Urzędów zgłasza niepokój odnośnie do niewystarczających kompetencji nauczycieli świeżo po studiach (*Newly Qualified Teachers* – NQTs), związanych z nauczaniem podstaw czytania i pisania. Siedem Urzędów oferuje szkolenia w tym zakresie. Jednak rozwijanie umiejętności nauczycieli oraz wzmocnienie ich wiary we własne możliwości, a także wspieranie uczniów z trudnościami są powszechnie zaznaczanymi celami walijskich Urzędów.

2.34.4. Szkolenia dla pozaszkolnych ośrodków wspierania uczniów z trudnościami edukacyjnymi (Pupil Referral Units – PRUs)

Pięć Urzędów posiada personel z uznawalnymi kwalifikacjami dotyczącymi dysleksji. Połowa Urzędów organizuje szkolenia bez nadawania kwalifikacji dla swoich pracowników. Kilka Urzędów zgłasza możliwość zorganizowania takich szkoleń dla personelu szkół podstawowych oraz średnich.

2.34.5. Szkolenia w języku walijskim

Szkolenia dla szkół z walijskim językiem nauczania są dostępne w większości Urzędów. Pięć Urzędów wszystkie swoje szkolenia prowadzi po angielsku, ale tam, gdzie jest to możliwe, dostarcza też materiały po walijsku. Jeśli chodzi o szkolenie dla koordynatorów do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (SENCOs), oczekuje się, że taki koordynator, który pracuje w konkretnej szkole i mówi po walijsku, przekaże informacje szkoleniowe personelowi właśnie w tym języku. Tylko kilka Urzędów prowadzi nieliczne szkolenia po walijsku, ale zaznacza, że chce poprawić swoje działania w tej sferze.

2.34.6. Zasoby/materiały szkoleniowe

Ponad połowa Urzędów ma zestawy szkoleniowe lub materiały, które można rozprowadzać pomiędzy szkołami albo zastosować w połączeniu ze szkoleniem. Zakres materiałów jest różny – od informacji komercyjnej przygotowanej przez wydawnictwo (np. Derbyshire File) w obu wersjach językowych: angielskiej i walijskiej, do materiałów specjalnie stworzonych przez konkretny Urząd do celów szkoleniowych. Inne Urzędy łączą materiały według uznania i potrzeb szkoleniowych.

2.35. Gromadzenie informacji

Większość Urzędów informuje, że napotyka przeszkody ze zdobyciem dokładnych danych statystycznych, jeśli chodzi o uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Podane przez szkoły wyniki dorocznego poziomującego spisu młodzieży szkolnej (*Pupil Annual Level School Census* – PLASC) nie mają specjalnego kodu do wyodrębnienia uczniów z dysleksją. Uczniowie ci znajdują się w jednej grupie z uczniami ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi, gdzie m.in. są uczniowie z dyskalkulią, deficytami ruchowymi, np. z rozwojowym zaburzeniem koordynacji ruchowej (*Developmental Coordination Disorder* – DCD), z ADHD oraz problemami w czytaniu i pisaniu, które nie noszą znamion dysleksji oraz mają inną przyczynę, np. opóźnienie w rozwoju. Zgłaszane są też wątpliwości co do wiarygodności danych spisu PLASC. Przyporządkowanie ucznia do dowolnej kategorii może zależeć od subiektywnej oceny osoby wyznaczonej przez szkołę do jego uzupełnienia. Kilka Urzędów zaznacza, że podjęło współpracę ze szkołami w tej kwestii, aby otrzymać spójność w działaniach. Niektóre problemy z danymi PLASC, które były zgłaszane przez Urzędy, są następujące: tylko jedna główna oraz jedna drugorzędna potrzeba mogą być zarejestrowane dla jednego ucznia; spis nie obejmuje uczniów powyżej 16. roku życia; brakuje w nim jakiejkolwiek możliwości odtworzenia historii ucznia, aby móc uzyskać pełniejszą ocenę efektywności programów interwencyjnych.

Ponad połowa Urzędów nadmienia, że stosują takie programy, jak EMS/ONE lub TRIBAL, lub też stworzyły własne bazy danych, aby zachować informacje o uczniach korzystających z programów interwencyjnych na poziomie Akcji Szkolnej Plus lub wyżej. W jednym Urzędzie, gdzie całe wsparcie odbywa się w szkole, szkoły są odpowiedzialne za rejestrowanie danych statystycznych w

zakresie otrzymywanego przez uczniów wsparcia. Urząd nie zbiera danych statystycznych i ich nie przechowuje.

2.36. Finansowanie

Finansowanie wspierania uczniów z dysleksją pochodzi z głównego budżetu na specjalne potrzeby edukacyjne (*Special Educational Needs* – SEN) oraz dodatkowe potrzeby edukacyjne (*Additional Learning Needs* – ALN), przyznawanego dla każdego Urzędu. Zaledwie kilka Urzędów wyodrębnia środki wyłącznie na wspomaganie dyslektyków. Te Urzędy, które przeznaczają pieniądze dla szkół na ten cel, mają stosowne procedury, aby monitorować ich wydatkowanie.

2.36.1. Finansowanie szkół podstawowych i średnich

Trochę więcej niż połowa Urzędów gromadzi środki na szczeblu centralnym oraz finansuje z nich świadczenie dodatkowego wsparcia w szkołach podstawowych. W większości przypadków dzieje się tak w Urzędach, które mają scentralizowane zespoły nauczycieli specjalistów. Te, które przekazują środki do szkół, nadal mają zarezerwowaną pulę środków na szczeblu centralnym, aby z niej pokryć wydatki na pomaganie uczniom z orzeczeniami oraz niestandardowe sytuacje. Jeden z Urzędów np. korzysta z centralnych funduszy, aby zbadać zjawisko dysleksji wśród uczniów z językiem angielskim jako obcym.

Środki finansowania dodatkowych asystentów nauczyciela (TAs) lub asystentów wspierających nauczanie (LSAs) też mogą pochodzić z rezerwy centralnej. Dwa Urzędy dostrzegają związek pomiędzy zmniejszeniem liczby orzeczeń o dysleksji a zmniejszeniem funduszy na dysleksję. Większość Urzędów przeznacza również środki na udzielanie pomocy uczniom z dysleksją w szkołach średnich, dzięki czemu mogą zatrudnić własnych nauczycieli specjalistów, aby ich wspierać. Jeśli chodzi o szkołę podstawową, to jakaś część środków na wsparcie uczniów z orzeczeniami lub uczniów wybitnie zdolnych jest zarezerwowana na poziomie centralnym. W tych Urzędach, gdzie są scentralizowane zespoły nauczycieli specjalistów, szkoły mogą zapewnić wsparcie swoim uczniom z dysleksją, korzystając odpłatnie z usług tych specjalistów.

2.37. Podsumowanie

W naszej opinii metodolodzy, nauczyciele specjaliści oraz eksperci w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych w Anglii oraz Walii mają podobne spojrzenie na ich istotę, co fachowcy polscy. Angielscy i walijscy przedstawiciele instytucji edukacyjnych próbują zmierzyć się z potrzebami uczniów ze specyficznymi trudnościami, otaczając ich uwagą oraz wsparciem, a także angażując rodziców oraz organizacje społeczne, co sprawia, że takie dzieci i młodzi nie są pozostawieni sami sobie. Niewątpliwie największą rolę w procesie niesienia pomocy uczniom z trudnościami edukacyjnymi odgrywają instytucje zajmujące się finansowaniem kształcenia. Są to przede wszystkim organizacje rządowe oraz ministerialne. Nie można jednak uruchomić oraz wprowadzić tej pomocy bez skutecznego funkcjonowania instytucji oświatowych, władz lokalnych oraz organizacji społecznych znajdujących się najbliżej każdego ucznia oraz nauczyciela.

W porównaniu do polskiego systemu udzielania pomocy dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podobne systemy w Anglii oraz Walii charakteryzują się większym stopniem systematyczności, zasięgu oraz sposobem docierania do takiego ucznia.

W Polsce uczeń ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi jest otoczony największą uwagą oraz wsparciem na poziomie szkoły podstawowej, czyli wtedy, kiedy ma od 7 do 14 lat[29]. Bardzo rzadko w naszym kraju poradnie psychologiczno-pedagogiczne zajmują się uczniami szkoły średniej. Powszechną praktyką stosowaną na poziomie szkoły podstawowej jest dostosowanie programu nauczania do potrzeb ucznia przez nauczyciela realizującego przedmiot, co w praktyce sprowadza się do obniżenia wymagań oczekiwanych od ucznia czy wydłużenia czasu na pisanie pracy. Taki uczeń powinien mieć zdiagnozowaną

dysleksję i otrzymać opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub orzeczenie o dysleksji. Gdy ma orzeczenie, musi być objęty pomocą ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jeśli zaś nie ma orzeczenia, to jedynie rodzice mogą zorganizować wsparcie dla swojego dziecka.

Na pierwszym etapie edukacyjnym uczeń z opinią faktycznie nie otrzyma należytej pomocy, jeśli szkoła nie ma nauczyciela klas I–III wykwalifikowanego w dziedzinie specyficznych trudności edukacyjnych. Zgodnie z założeniami rozporządzeń ministerialnych, które szczegółowo opisałyśmy w pierwszej części książki, to zespół nauczycieli szkoły, do której uczęszcza uczeń ze specjalnymi potrzebami, opracowuje plan pomocy dziecku, np. z dysleksją lub inną trudnością w nauczaniu. Jednak w warunkach polskiej szkoły droga od założeń do rzeczywistego ich wdrożenia jest długa.

Brytyjski system pod względem pomocy, którą uczeń otrzymuje w szkole, wydaje się o wiele bardziej skoncentrowany na jej niesieniu dziecku i rodzicom. Na przykład sam fakt zatrudnienia przez szkoły specjalisty do specyficznych potrzeb edukacyjnych (SENCo) jest bardzo dużym wsparciem dla ucznia, jego rodziców czy opiekunów prawnych, jak również nauczycieli. Warto tutaj również wspomnieć o asystencie nauczyciela (*Teaching Assistant*) oraz asystencie wspierającym nauczanie (*Learning Support Assistant*), którzy w warunkach brytyjskich są dodatkowymi jednostkami w szkole wspierającymi zarówno pracę nauczyciela z uczniem ze specjalnymi potrzebami, jak i samego ucznia. Nauczyciel polski nie jest w stanie właściwie otoczyć wsparciem ucznia ze specjalnymi potrzebami, ponieważ na co dzień jest sam na sam z rzeczywistością szkolną. Wśród Brytyjczyków ogromną rolę odgrywa również szerzenie przez urzędy lokalne świadomości co do dysleksji – wszyscy uczniowie szkoły podstawowej przechodzą przez testy przesiewowe dotyczące specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W Polsce nie ma takiej praktyki. Jak pisałyśmy w pierwszej części książki, według obowiązującego do 2010 roku rozporządzenia to

> […] nauczyciele i specjaliści rozpoznają potrzeby i możliwości uczniów. Wspólnie opracowują programy nauczania, dostosowują realizację programu do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dziecka, opracowują dla każdego ucznia i realizują Indywidualne Programy Edukacyjne[30].

Dysleksji nierzadko towarzyszą inne zaburzenia bądź bariery w nauczaniu, co utrudnia specjalistom możliwość dokładnego zdiagnozowania ucznia. W warunkach zarówno brytyjskich, jak i polskich problem tego typu nadal pozostaje nierozwiązany ze względu na wiele okoliczności, wśród których nauczyciele czy Urzędy lokalne wymieniają brak dostępności specjalistów oraz stosownych narzędzi diagnostycznych. Jeśli dochodzi do rozpoznania dysleksji u ucznia, to programy interwencyjne stosowane w Wielkiej Brytanii oraz Polsce są również zbliżone. Za powszechną praktykę są uznawane zajęcia indywidualne z uczniem w wymiarze sześćdziesięciu minut podzielone na dwa–trzy spotkania. Wtedy specjaliści uważają je za najbardziej efektywne.

Od 2013 roku formalne ramy udzielania w Polsce pomocy psychologiczno-pedagogicznej wybrzmiewają bardziej europejsko, a retoryka dokumentów zjednoczonej Europy przenika je, powodując, że stają się bardziej podobne do brytyjskich. Dla ucznia, który otrzymał opinię poradni, zostają przygotowane dwa dokumenty: „Karta indywidualnych potrzeb ucznia", gdzie opisane są problemy, z którymi się boryka, oraz „Plan działań wspierających", w którym wskazane są działania ukierunkowane na poprawę funkcjonowania dziecka ze specjalnymi potrzebami w środowisku edukacyjnym. W przypadku systemu brytyjskiego mamy do czynienia z jednym dokumentem na poziomie szkoły, a jest nim Indywidualny Plan Edukacyjny (*Individual Education Plan*). Podobnie wygląda rola dyrektora placówki oświatowej w Polsce oraz Wielkiej Brytanii, gdzie pełni funkcję koordynatora do spraw udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz odpowiada za kształt tego wsparcia. Podobnie wygląda również sytuacja z zaangażowaniem rodziców takiego

ucznia, jednak odnosimy wrażenie, że w Wielkiej Brytanii rodzice są bardziej aktywni, ponieważ tworzą grupy wsparcia, do których mogą dołączyć inni rodzice dzieci ze specyficznymi trudnościami. W Anglii i Walii lokalne Urzędy podkreślają potrzebę szerszej współpracy z rodzicami. Pod tym względem podobnie jest w Polsce, gdzie taką współpracę nawiązują poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Zarówno w Polsce, jak i Wielkiej Brytanii dysleksja rozwojowa wydaje się najbardziej zbadana spośród specyficznych trudności edukacyjnych pojawiających się u dzieci. Jest też najczęściej spotykana, jeśli chodzi o naukę czytania i pisania zarówno w brytyjskim, jak i polskim szkolnictwie. Dysleksja stanowi również najbardziej zbadane zaburzenie neurologiczne na świecie.

W Polsce dysleksja jest określana w różny sposób, np. Marta Bogdanowicz przytacza kilka definicji. Jedną z nich zapożyczyła od Thomasa R. Milesa, a brzmi ona następująco:

> […] specyficzne trudności o podłożu konstytucjonalnym w uczeniu się jednej lub kilku umiejętności: czytania, pisania, ortografii i innych form komunikacji pisemnej, którym mogą towarzyszyć trudności w wielu innych dziedzinach. Dysleksja jest szczególnie powiązana ze sprawnością w posługiwaniu się kodami językowym i niejęzykowymi (w tym alfabetycznym, numerycznym, muzyczno-nutowym itp.), co także powiązane jest do pewnego stopnia z komunikacją słowną[31].

Kolejna definicja została opublikowana w 1994 roku przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (USA) i „objaśnia patomechanizm dysleksji zaburzeniami rozwoju językowego, uwzględniając wyłącznie zaburzenia przetwarzania fonologicznego”:

> Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności

> szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często, oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni[32].

Znacząca wydaje się również definicja Margaret Snowling, która jest ekspertem w tej dziedzinie:

> [...] dysleksja jest specyficzną formą osłabienia funkcji językowych, będącego skutkiem sposobu, w jaki mózg dokonuje enkodowania cech fonologicznych wypowiadanych słów. Jądro deficytu tkwi w przetwarzaniu fonologicznym i ma swoje źródło w słabo zróżnicowanych reprezentacjach fonologicznych. Dysleksja szczególnie wpływa na czytanie i pisanie, ale jej skutki mogą także w toku rozwoju wpływać modyfikująco na różnorodne przejawy zachowania[33].

M. Bogdanowicz przytacza również inne definicje dysleksji, ale zaznacza przy tym, że nie wnoszą one nowych aspektów w zrozumienie tego zjawiska. Naukowcy oraz specjaliści polscy często odwołują się do źródeł anglojęzycznych, jak również krajowych, co niewątpliwie rozszerza perspektywę badawczą nad dysleksją, szczególnie rozwojową.

W Polsce kwalifikacje nauczycieli specjalistów, którzy mogliby otoczyć wsparciem ucznia dyslektycznego, nie wzbudzają żadnych wątpliwości. Jednak w wielu przypadkach uczeń ze specyficzną trudnością edukacyjną trafia do nauczycieli przedmiotowców, którzy nie są przygotowani do pracy z takim dzieckiem, co brzmi zaskakująco. Nie oceniamy systemów udzielania pomocy takim uczniom pod kątem jej efektywności, jedynie próbujemy porównać je, opisując ich strukturę w Polsce oraz Wielkiej Brytanii.

Zarówno brytyjski, jak i polski system udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwzględnia potrzebę przeprowadzania szkoleń w tym zakresie dla nauczycieli przedmiotowców czy nauczycieli wielu przedmiotów w tej samej

klasie. W brytyjskim systemie ta kompetencja leży w gestii Urzędów lokalnych, natomiast w polskim zajmują się tym Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, które mają w swojej ofercie dużo kursów dla nauczycieli, szczególnie rozpoczynających karierę zawodową oraz nauczycieli języków obcych.

Systemy brytyjski i polski mają wiele wspólnych cech, np. łączy je: troska o ucznia ze specjalnymi potrzebami; wkład, jaki wnosi szkoła w działania naprawcze; próby dokonania diagnozy pod kątem dysleksji na jak najwcześniejszych etapach edukacyjnych; dostępność psychologa czy pedagoga w szkole, dzięki czemu uczeń i jego rodzice mogą w razie potrzeby zgłosić się po pomoc i ją otrzymać.

---

1 Primary and Secondary Schools in Wales; nazewnictwa „podstawowa" oraz „średnia" używamy ze względu na podobieństwo do polskiego nazewnictwa, aczkolwiek przydział wiekowy uczniów w walijskich szkołach średnich odpowiada przydziałowi wiekowemu uczniów uczęszczających do szkół podstawowych w Polsce.

2 Prawdopodobnie nazwa pochodzi ze złożenia wyrazów Dyslexia oraz Recovery bądź Dyslexia i Discovery.

3 Narodowej Służby Zdrowia Walii.

4 Tłumaczenie nazw angielskich autorskie, patrz angielskie odpowiedniki.

5 www.dyslexia-international.org (dostęp: 30.08.2017).

6 Current Literacy and Dyslexia Provision in Wales.

7 gov.wales/dosc/caecd/research/120824-current-literacy-dyslexia-provisionen.pdf (dostęp: 30.08.2017).

8 Dalej w treści rozdziału, ze względów utylitarnych, korzystamy z nazw „Urząd" oraz „władze lokalne" naprzemiennie.

9 British Psychological Society.

10 M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania – dysleksja, dysortografia, dysgrafia* [w:] *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*, red. M.B. Pecyna, Instytut Śląski, Opole 2011.

11 Prawf Darllen Cymru Gyfan.

12 Centrum to jest samofinansującym się, renomowanym w kraju i za granicą ośrodkiem specjalistycznym, działającym przy Szkole Psychologii (School of Psychology) na Uniwersytecie w Bangor, w północnej Walii. Jest ono obecnie zaangażowane we wszystkie kierunki pracy z dysleksją, mianowicie w: nauczanie dzieci w szkole podstawowej oraz średniej;

testowanie i ocenę dyslektyków; wspieranie studentów z dysleksją na Uniwersytecie; przygotowanie kadry dydaktycznej do pracy z dyslektykami; rozpowszechnianie wiedzy na temat dysleksji wśród społeczeństwa; prowadzenie badań dotyczących dysleksji. Członkowie MDC pełnią również funkcję informacyjną oraz doradczą, propagując wiedzę o dysleksji w formie wykładów oraz plakatów.

13 Poziomy zaawansowania językowego są zbieżne z funkcjonującymi w Polsce początkujący (*Beginner*), średnio zaawansowany (*Intermediate*) oraz zaawansowany (*Advanced*). Na poszczególnych poziomach jednak wyglądają one następująco: na poziomie *Beginner* – A – nowicjusz (*New to English*) oraz B – początkujący (*Early Acquisition*), na poziomie *Intermediate* – C – rozwijający kompetencję (*Developing Competence*) oraz na poziomie Advanced – D – kompetentny (*Competent*) oraz E – biegły (*Fluent*).

14 Pełna lista organizacji zawiera również: Charytatywne Stowarzyszenie Wszystkich Dzieci z Upośledzeniami Mowy w Walii (Association for All Speech Impaired Children – AFASIC Cymru); Organizację Charytatywną na rzecz Dzieci z Trudnościami Komunikacyjnymi „Potrafię" (I CAN – Children's Communication Charity); Akcję Dysleksja (Dyslexia Action) – organizację szkoleniową dla osób, które pracują w sferze udzielania wsparcia w zakresie dysleksji oraz innych specyficznych trudności w nauczaniu; Profesjonalne Stowarzyszenie Nauczycieli Uczniów ze Specyficznymi Trudnościami w Nauczaniu (PATOSS – The Professional Association of Teachers of Students with Specific Learning Difficulties), Organizację Wspierającą Rodziców (SNAP Cymru – Parental Support Service); Krajowe Stowarzyszenie Autystyczne (National Autistic Society Cymru); Kolegium Terapii Zajęciowej (College of Occupational Therapy); Forum Internetowe Królewskiego Kolegium Terapeutów Mowy i Języka (Royal College of Speech and Language Therapists – Online Forum).

15 www.dyslexia-international.org (dostęp: 30.08.2017); tłum. N. Malenko.

16 www.dyslexia-international.org (dostęp: 30.08.2017); tłum. N. Malenko.

17 Tamże.

18 Tamże.

19 Kolegium Otwarte (OCN) jest organizacją, która oferuje nieformalne kształcenie dorosłych na odległość.

20 Nazwa funkcjonuje w systemie edukacyjnym Walii od 2008 roku.

21 Analiza Umiejętności Czytania Neale'a (The Neale Analysis of Reading Ability – NARA); Skala Brytyjska Sprawdzająca Rozwój Słownictwa Ucznia (British Picture Vocabulary Scale – BPVS); Test Zdolności Poznawczej (Cognitive Ability Test – CAT).

22 Test Sprawdzający Szeroki Zakres Umiejętności, Czytanie, Pisanie oraz Matematyczne (Wide Range Ability Test – WRAT).

23 Kompletna lista takich zasobów jest dołączona do treści raportu.

24 Patrz załączniki do raportu.
25 Uczniowie ci stanowią grupę, która w stosunku do przeciętnej wynosi jeden procent.
26 Zestaw kwestionariuszy do diagnozy ADHD.
27 www.dyslexia-international.org (dostęp: 30.08.2017); tłum. N. Malenko.
28 Dzień INSET, nazywany inaczej Dniem Podnoszenia Umiejętności Nauczyciela (*Teacher Development Day* – TD Day), jest przeznaczony na rozwój umiejętności nauczyciela w jakimkolwiek zakresie oraz poświęcony na uporządkowanie bieżącej dokumentacji administracyjnej. Jest to dzień wolny od zajęć dydaktycznych (https://en.wikipedia.org/wiki/Inset_day, dostęp: 30.08.2017).
29 Za referencyjny uznajemy wiek ucznia w polskiej szkole podstawowej po obecnej reformie edukacyjnej w Polsce. Odpowiednio w brytyjskim systemie edukacyjnym na poziomie szkoły podstawowej (*primary school*) oraz średniej (*secondary school*).
30 Patrz rozdział 1 części 1 tego opracowania.
31 M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania*..., dz. cyt., s. 28–29.
32 Tamże.
33 M. Snowling, *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*, Basil Blackwell, Oxford – New York 2001, s. 214; tłum. G. Krasowicz-Kupis.

Bibliografia

Avenue Primary Leicester, *SEND School Offer Avenue Primary Leicester*, http://www.avenue.leicester.sch.uk (dostęp: 11.08.2015).

Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania – dysleksja, dysortografia, dysgrafia* [w:] *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*, red. M.B. Pecyna, Instytut Śląski, Opole 2011.

British Dislexia Association, http://www.bdadyslexia.org.uk/about (dostęp: 30.08.2017).

County Durham Family Information Service, *Local Offer*, http://www.countydurhamfamilies.info/kb5/durham/fsd/localoffer.page?localofferchannel=0 (dostęp: 20.12.2015).

Department for Education, *Guidance Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education*, September 2013, https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education (dostęp: 2.12.2016).

Department for Education, *Performance – P Scale – Attainment Targets for Pupils with* SEND, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/329911/Performance_-_P_Scale_-_attainment_targets_for_pupils_with_special_ educational_needs.pdf (dostęp: 15.06.2015).

Department for Education, *SEND: The Schools and Colleges Experience. A Report to the Secretary of State for Education by Lee Scott*, November 2016, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/564348/SEND_experiences_with_schools_and_colleges.pdf (dostęp: 9.09.2017).

Department for Education, *Special Educational Needs and Disabilities Guide for Parents and Carers*, 2014, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417435/Special_educational_needs_and_disabilites_guide_for_parents_and_carers.pdf (dostęp: 15.06.2015).

Department for Education, *Special Educational Needs and Disability Code of Practice 0–25*, 2015, 9.8,

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (dostęp: 13.04.2015).
Department for Education, *Special Educational Needs January 2016. National Statistics*, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (dostęp: 22.11.2016).
Department for Education, *Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability: A consultation*, March 2011, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130403193216/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Green-Paper-SEN.pdf (dostęp: 19.02.2015).
Department for Education, *Support and Aspiration: A New Approach to Special Educational Needs and Disability: A Consultation*, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/green-paper-sen.pdf (dostęp: 15.06.2015).
Dyslexia, http://www.nhs.uk/conditions/dyslexia/Pages/Introduction.aspx (dostęp: 30.08.2017).
East and North Hertfordshire Clinical Commissioning Group, *My Education, Health and Care Plan*, http://www.thegrid.org.uk (dostęp: 20.12.2015).
East Sussex County Council, *School Based Support Plan V.7.1*, https://czone.eastsussex.gov.uk/CzoneSearch/Pages/czoneresults.aspx?k=school+support+based+plan&v1=relevance (dostęp: 10.08.2015).
Free school (England), https://en.wikipedia.org/wiki/Free_school_(England) (dostęp: 16.09.2015).
Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. cz. I*, MEN, Warszawa 2010.
gov.wales/dosc/caecd/research/120824-current-literacy-dyslexia-provisionen.pdf (dostęp: 30.08.2017).
Griffe Field Primary School, *SEND Policy 2014*, http://www.griffefield.derby.sch.uk (dostęp: 10.08.2015).
http://www.prospects.ac.uk/learning_mentor_job_description.htm (dostęp: 14.09.2015).
Inset Day, https://en.wikipedia.org/wiki/Inset_day (dostęp: 30.08.2017).
Kinezjologia edukacyjna – nauka, pseudonauka czy manipulacja?, red. K. Korab, współpraca: R. Borowiecka, E. Petrykiewicz, IBE, Warszawa 2008.
Lazarus S., *Embracing Inclusion*, https://senmagazine.co.uk/home/articles/senarticles-2/embracing-inclusion (dostęp: 9.09.2017).
Moss Green School, *My School SEN Support Plan*, https://www.walthamforest.gov.uk/documents/send-school-send-support-

plan.pdf (dostęp: 10.08.2015).
Mot Mac Donald, *SEND Pathfinder Information Pack. Version 6 March 2015 – 0–25 Coordinated Assessment Process and Education, Health and Care (EHC) Plan*, http://www.sendpathfinder.co.uk/coordinated-assessment-process (dostęp: 7.08.2015).
Polak M., *Nauczyciele w Polsce 2013*, http://www.edunews.pl/edytoriale/2418-nauczyciele-w-polsce-2015 (dostęp: 18.07.2016).
Portsmouth City Council, *Statutory Education, Health and Care Plan 2014*, http://www.portsmouthlocaloffer.org/images/STATUTORY_EHC_PLAN_-_EXAMPLE.pdf (dostęp: 7.08.2015).
Przewłocka J., *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*, IBE, Warszawa 2015.
Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, IBE, Warszawa 2015.
Report Reveals Systemic Failings in SEN System, https://senmagazine.co.uk/news/sennews/sennews/report-reveals-systemic-failings-in-sen-system (dostęp: 9.09.2017).
Rotherham Metropolitan Borough Council, *Special Educational Needs and Disability: The Local Offer: Consultation with Stakeholders and Partners 2015*, http://www.rotherhamsendlocaloffer.org (dostęp: 11.01.2016).
Sacks O., *Antropolog na Marsie*, tłum. P. Amsterdamski i in., Zysk i S-ka, Poznań 2008.
Sacks O., *Stanąć na nogi*, tłum. E. Mikina, Zysk i S-ka, Poznań 1999.
Silas D., *SEN Code of Practice: One Year On*, https://senmagazine.co.uk/articles/articles/senarticles/sen-code-of-practice-one-year-on (dostęp: 9.09.2017).
Słownik języka polskiego, https://sjp.pwn.pl/szukaj/metoda.html (dostęp: 16.07.2017).
Słownik języka polskiego, https://sjp.pwn.pl/szukaj/zasada.html (dostęp: 16.07.2017).
Snowling M., *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*, Basil Blackwell, Oxford – New York 2001.
St. Lukes C o E Primary School, *Pupil Passport 2015*, http://www.st-lukesislington.co.uk/sen-1/ (dostęp: 11.01.2016).
St. Wilfrid's Primary School, *A One-Page Profile 2016*, http://www.st-wilfrids.durham.sch.uk/wp-content/uploads/sites/39/2014/11/One-Page-Profile-Example.pdf (dostęp: 11.01.2016).
The Good Schools Guide, *Behavioural-Difficulties-BESD 2008*, https://www.goodschoolsguide.co.uk (dostęp: 7.09.2015).
Types of School, https://www.gov.uk/types-of-school/academies (dostęp: 16.09.2015).
What Goes Wrong, http://www.driveryouthtrust.com/research-reports-joining-the-dots (dostęp: 15.09.2017).
www.centralbedfordshire.gov.uk (dostęp: 10.08.2015).

www.dyslexia-international.org (dostęp: 30.08.2017).
Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, Warszawa 2014.

Akty prawne

Care Act 2014, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/23/contents/enacted (dostęp: 10.06.2015).
Children and Families Act 2014, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted (dostęp: 10.06.2015).
Department for Education, *Special Educational Needs and Disability Code of Practice 0–25*, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf (dostęp: 13.04.2015).
Department for Education, *Schools: Guide to the 0–25 Code of Practice*, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/349053/Schools_Guide_to_the_0_to_25_SEND_Code_of_Practice.pdf (dostęp: 15.06.2015).
Education Act 1996, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents (dostęp: 10.06.2015).
Equality Act 2010, z: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents (dostęp: 10.06.2015).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie zasad organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych (Dz.U. Nr 19, poz. 167).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1487).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1492).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 228, poz. 1491).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1490).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1489).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1488).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. 2016, poz. 1368).
Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.Urz. MEN z 15 listopada 1993 r. Nr 9, poz. 36).

Aneks

Załącznik nr 1

Ankieta dotycząca oceny realizacji zadań związanych z organizacją i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Część A: Dane liczbowe dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Szanowni Państwo!

Celem naszych badań jest poznanie opinii nauczycieli gimnazjów na temat organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle zmian wprowadzonych rozporządzeniem MEN z 17 listopada 2010 roku. Zebrane w ten sposób informacje pozwolą nam przygotować ofertę szkoleniową adekwatną do pojawiających się problemów i Państwa oczekiwań.

Konsultanci Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łomży

1. Proszę podać liczbę wszystkich uczniów uczęszczających do Państwa szkoły w roku 2011/2012.
   .....
2. Ilu uczniów Państwa szkoły zostało objętych w roku szkolnym 2011/2012 pomocą psychologiczno-pedagogiczną?
   .....
3. Proszę podać liczbę uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w poszczególnych kategoriach:

- uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ……,
- uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją, dysgrafią, dysortografią, z inteligencją niższą niż przeciętna itp.) ……..,
- uczniowie szczególnie uzdolnieni ……

4. W ilu wypadkach pomoc psychologiczno-pedagogiczna była zainicjowana przez samych nauczycieli (bez diagnozy pochodzącej z poradni psychologiczno-pedagogicznej)? ……

Miejscowość i data ……
Dziękujemy za wypełnienie ankiety!

Załącznik nr 2

Ankieta dotycząca oceny realizacji zadań związanych z organizacją i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Część B

Szanowni Państwo!

Celem naszych badań jest poznanie opinii nauczycieli gimnazjów na temat organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w świetle zmian wprowadzonych rozporządzeniem MEN z 17 listopada 2010 roku. Zebrane w ten sposób informacje pozwolą nam przygotować ofertę szkoleniową adekwatną do pojawiających się problemów i Państwa oczekiwań.

Konsultanci Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łomży

1. Które obszary opracowywania dokumentacji sprawiły Państwu najwięcej trudności? Proszę zaznaczyć swoją ocenę na skali, wstawiając znak „X" w wybranym miejscu.

Obszary, w których mogą pojawić się trudności	1 – brak trudności	2 – dość trudne	3 – bardzo trudne
– umiejętność interpretacji informacji zawartych w opinii/ orzeczeniu			
– stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji			
– określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy			
– określenie form i sposobów udzielania uczniowi pomocy			
– określenie metod pracy z uczniem			
– określenie zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych			
– określenie działań wspierających rodziców ucznia			
– określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp.			

2. Proszę określić trudności, które pojawiły się lub mogą pojawić się w poszczególnych obszarach:

Obszar działań	Pojawiające się lub mogące pojawić się trudności
Umiejętność interpretacji informacji zawartych w opinii/ orzeczeniu	.....
Stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji	.....
Określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy	.....
Określenie form i sposobów udzielania uczniowi pomocy	.....
Określenie metod pracy z uczniem	.....
Określenie zakresu dostosowania wymagań edukacyjnych	.....
Określenie działań wspierających rodziców ucznia	.....
Określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp.	.....

3. Jakiego rodzaju trudności pojawiły się w Państwa szkole na etapie **realizacji** pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

Proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi.

- problemy z realizacją celów ze względu na ich niejasność ☐
- nieznajomość metod istotnych w pracy z uczniem ze SPE ☐
- źle opracowany harmonogram pracy zespołu ☐
- brak współpracy w zespole uczącym ucznia ☐
- zbyt liczne klasy – utrudnia to indywidualizację pracy ☐
- liczne obowiązki nauczycielskie, które nie pozwalają na dobre przygotowanie się do pracy z uczniem ze SPE ☐

- brak specjalistów, którzy mogliby pracować z uczniem (socjoterapeuta, terapeuta, logopeda, psycholog itp.) ☐
- niedostateczne wsparcie ze strony pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych ☐
- niedostateczne wsparcie ze strony Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli ☐
- trudności z bieżącym ocenianiem uczniów ze SPE ☐
- niedostateczna wiedza na temat funkcjonowania uczniów ze SPE ☐
- inne trudności (proszę napisać, jakie): .....
.....

4. Jakiego rodzaju trudności pojawiły się na etapie **ewaluacji** działań podejmowanych w ramach organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Proszę zaznaczyć trudności, które pojawiły się w Państwa szkole:

- niska znajomość zasad prowadzenia ewaluacji ☐
- niejasno określone zadania poszczególnych osób pracujących w zespole ☐
- brak współpracy w zespole – obowiązki nakładane jedynie na koordynatora ☐
- brak jasnych kryteriów osiągnięcia celu ☐
- brak narzędzi ewaluacji ☐
- brak czasu na dokonanie rzetelnej oceny podjętych działań ☐
- inne trudności (proszę napisać, jakie): .....
.....

5.Jak ocenia Pan/Pani koncepcję organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej określoną w rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010 roku?

.....

6.Co zmienił(a)by Pan/Pani w tej koncepcji?

.....

Miejscowość i data .....
Dziękujemy za wypełnienie ankiety!

Załącznik nr 3

Ankieta badająca proces planowania i realizacji zadań związanych z organizacją i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Szanowni Państwo!

Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży oraz Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łomży prowadzą badania dotyczące planowania i realizacji procesu organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach polskich i brytyjskich. Ich celem jest poznanie opinii nauczycieli na temat trudności, jakie napotykają podczas realizacji zadań z tego obszaru, zasad i metod pracy z uczniami wymagającymi pomocy. Zebrane w ten sposób informacje pozwolą trafniej określić potrzeby szkoleniowe nauczycieli i lepiej przygotowywać studentów filologii do roli nauczyciela. Powstałe publikacje i zorganizowane konferencje umożliwią Państwu poznanie różnorodnych metod pracy wykorzystywanych przez nauczycieli polskich i brytyjskich.

Udział w badaniu jest anonimowy i dobrowolny. W każdej chwili mogą Państwo odstąpić od udzielania odpowiedzi.

1. Jaki rodzaj dokumentów opracowują Państwo, przygotowując się do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi?
   .....

2. Które obszary związane z **opracowywaniem dokumentacji** sprawiły Państwu najwięcej trudności? Proszę zaznaczyć swoją ocenę.

Lp.	Zakres działań	Brak trudności	Dość trudne	Bardzo trudne
1.	Umiejętność interpretacji informacji zawartych w opinii/ orzeczeniu			
2.	Stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji			
3.	Określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy			
4.	Określenie metod pracy z uczniem			
5.	Określenie działań wspierających rodziców ucznia			
6.	Określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp.			

3.Jeżeli jednak napotkali Państwo trudności w planowaniu i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czego dotyczyły? Proszę je krótko opisać.

Lp.	Zakres działań	Pojawiające się trudności
1.	Interpretacja informacji zawartych w opinii/orzeczeniu	.....
2.	Stworzenie diagnozy ucznia i zapisanie jej w dokumentacji	.....
3.	Określenie celów do osiągnięcia w zakresie, w którym uczeń wymaga pomocy	.....
4.	Określenie metod pracy z uczniem	.....
5.	Określenie działań wspierających rodziców ucznia	.....
6.	Określenie zakresu współpracy z poradniami, organizacjami pozarządowymi itp.	.....

4.Jakie metody wykorzystują Państwo w pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi?

Lp.	Rodzaj dysfunkcji	Stosowane metody	Ocena efektywności stosowanej metody: 1 – mała, 2 – średnia, 3 – duża
1.	Dysleksja, dysgrafia, dysortografia	1.	
		2.	
		3.	
		4.	
2.	Dyskalkulia	1.	
		2.	
		3.	
		4.	
3.	Inteligencja niższa niż przeciętna	1.	
		2.	
		3.	
		4.	
4.	ADHD	1.	
		2.	
		3.	
		4.	
5.	Innego rodzaju dysfunkcje – proszę napisać, jakie	1.	
		2.	
		3.	
		4.	

5.Jak często dokonują Państwo ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź:

- na każdej lekcji ☐
- tylko podczas sprawdzianów ☐
- raz w semestrze ☐
- raz w roku ☐
- raz w cyklu edukacji ☐
- z inną częstotliwością (proszę określić, jaką) .....

6. W jaki sposób dokonują Państwo ewaluacji działań podejmowanych w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

- .....
- .....
- .....

Prosimy o podanie kilku informacji na Państwa temat.
Przedmiot, który Państwo realizują w szkole:
.....

Płeć:
- kobieta ☐
- mężczyzna ☐

Staż pracy:
- do 5 lat ☐
- 5–15 lat ☐
- powyżej 15 lat ☐

Stopień awansu zawodowego:
- nauczyciel stażysta ☐
- nauczyciel kontraktowy ☐
- nauczyciel mianowany ☐
- nauczyciel dyplomowany ☐

Szkoła znajduje się:
- na wsi ☐
- w mieście do 20 tys. mieszkańców ☐
- w mieście 20–100 tys. mieszkańców ☐
- w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców ☐

Miejscowość i data .....
Dziękujemy bardzo za wypełnienie ankiety!

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017

Recenzent:
dr hab. Hanna Żuraw, prof. nadzw. UPH w Siedlcach

Opracowanie typograficzne wersji elektronicznej:
Andrzej Augustyński

Projekt okładki:
Anna Maria Damasiewicz

ISBN wersji drukowanej: 978-83-8095-419-9
ISBN wesji elektronicznej: 978-83-8095-495-3

impuls

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2018